

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**2/2018**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.*

*The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.*



Электронная версия журнала размещена на платформе  
 Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
 Периодичность 6 раз в год.

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Рамм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Адольф**, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**С. В. Аলেখина**, кандидат психологических наук, доцент, Москва

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

**О. С. Попова**, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**V. A. Adolph**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. О. Агаветян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Т. Азатян**, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

**Р. И. Айзман**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)

**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

**R. I. Aizman**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**В. И. Петрицев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**А. К. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**M. Leino**, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**T. V. Tsyrlina-Spady**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**M. V. Shakurova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации  
ПИ №77-16812 от 20.11.2003  
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

Founder: FSBEE HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration  
PI №77-16812 on 20.11.2003  
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2018

© Сибирский педагогический журнал, 2018

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2018

© Siberian Pedagogical Journal, 2018

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

## **НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

# **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

## **SCIENTIFIC PERIODICALS**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Козельская К. А., Шакурова М. В.** Педагогические исследования творчества и творческого потенциала: поиск методологических оснований ..... 7

**Воропаев М. В., Нижних И. К.** Некадетское социальное воспитание в кадетской школе... 14

**Бричковская О. О.** Нравственно-экономическое самоопределение юношества как ориентировка в подходах к решению задач финансового благополучия..... 22

**Кузина Н. С.** Модель развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков ..... 31

**Лосева Е. С., Фадеева Т. Ю.** Представления об ученике родителей и учителей..... 40

**Макарова Л. Н., Морозова Е. Е.** Исследовательское отношение младших школьников к окружающему миру: диагностический аспект ..... 45

**Ушакова Е. В.** Некоторые особенности обучения младших школьников русскому языку (на основе результатов мониторинга качества обученности учащихся) ..... 51

**Иванова О. Н., Старостин В. П.** Обучение иноязычному чтению студентов агроузу в условиях трилингвизма ..... 58

**Хурен-оол С. Х.** Трудовое воспитание детей в тувинской семье ..... 66

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Адольф В. А., Ситничук С. С.** Влияние педагогической интернатуры на формирование готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности..... 72

**Большанина Л. В.** Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы ..... 79

## CONTENTS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Kozelskaya C. A., Shakurova M. V.** Pedagogical Researches Creativity and Creative Potential: Search of the Methodological Bases..... 7

**Voropaev M. V., Nizhny I. K.** Non-Cadet Social Education in the Cadet School..... 14

**Brichkovskaya O. O.** Moral and Economic Self-Determination of Youth as an Orientation in Approaches to Solving Problems of Financial Well-Being ..... 22

**Kuzina N. S.** Model of Development of the School Class as a Factor of Upbringing of Senior Adolescents ..... 31

**Loseva E. S., Fadeeva T. Yu.** Presentations of Teachers and Parents about the Pupil..... 40

**Makarova L. N., Morozova E. E.** Research Relations of Junior Schoolchildren to the World: Diagnostic Aspect ..... 45

**Ushakova E. V.** Some Features of Teaching Younger Students the Russian Language (Based on the Results of Monitoring the Quality of Training) ..... 51

**Ivanova O. N., Starostin V. P.** Teaching Foreign Reading Students of Agricultural Higher Educational Institution in the Conditions of Trilingualism..... 58

**Huren-ool S. H.** Labour Education of Children in Tuvan Family ..... 66

### VOCATIONAL TRAINING

**Adolf V. A., Sitnichuk S. S.** The Influence of Pedagogical Internship at the Formation of Readiness of Bachelors-Teachers to Professional Activity ..... 72

**Bolshanina L. V.** Theoretical Approaches to the Determination of the Concept and the Structure of Communicative Competence of the Higher School Teacher ..... 79

**Кизько А. П., Тертычный А. В., Герасимов С. Н., Кизько Е. А.** Функциональное состояние студентов как основа применения педагогических методов на занятиях физическим воспитанием ..... 86

**Хацкевич Т. А., Фурьева Т. В.** Социально-педагогическая проектная деятельность как средство активизации образовательной вовлеченности студентов-интернов ..... 94

**Галонский В. Г., Майгуров А. А., Тарасова Н. В., Алямовский В. В., Сурдо Э. С., Черниченко А. А.** Симуляционное обучение как эффективный педагогический инструмент качественной подготовки будущих врачей-стоматологов ..... 101

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Андронникова О. О., Волохова В. И.** Психологические границы виктимной личности .. 111

**Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В.** Бессознательное как виртуальная реальность, обуславливающая спонтанное поведение личности..... 119

**Гладышев Ю. В.** Взаимосвязь психологических защит и уровня субъективного контроля у студенток НГУЭУ ..... 130

**Шорохова М. В., Агавелян О. К.** Опыт применения графического теста в исследовании личности и эмоциональной импрессивности подростков с разными вариантами дизонтогенеза ..... 135

**Kizko A. P., Tertychnyi A. V., Gerasimov S. N., Kizko E. A.** The Functional State of Students as a Basis for the Application of Pedagogical Methods in Physical Education Classes..... 86

**Khatchkevich T. A., Furyaeva T. V.** Social and Pedagogical Project Activity as a Means of Activating Educational Involvement of Students-Interns..... 94

**Galonsky V. G., Majgurov A. A., Tarasova N. V., Alyamovsky V. V., Surdo E. S., Chernichenko A. A.** Simulation Training as an Effective Pedagogical Instrument for Qualitative Preparation of Future Dentists ..... 101

## PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

**Andronnikova O. O., Volokhova V. I.** Psychological Borders Victimization Personality ..... 111

**Belokopytov Yu. N., Panasenko G. V.** Unconscious as Virtual Reality, which is Responsible for Spontaneous Behavior of a Person ..... 119

**Gladyshev Yu. V.** The Relationship of Psychological Defense and Level Subjective Control of Students NSUEM ..... 130

**Shorohova M. V., Agavelyan O. K.** Experience the Use of a Graphical Test in the Study of Personality and Emotional Impressively Adolescents with Different Variants of Dysontogenesis ..... 135

УДК 371+37.0

**Козельская Каролина Алексеевна**

*Аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, ORCID 0000-0001-9488-3657, alcarol1992@mail.ru, Воронеж*

**Шакурова Марина Викторовна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, ORCID 0000-0003-4757-8750, shakurova@mail.ru, Воронеж*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА: ПОИСК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ

*Аннотация.* Цель статьи: определение доминирующих методологических подходов в исследованиях творчества и творческого потенциала, обоснование выбора методологических подходов для педагогического исследования детских творческих объединений. В качестве доминирующих представлены онтологический и деятельностный подходы. Обращение к современным исследованиям различных авторов позволяет рассматривать в качестве востребованных системный, акмеологический, социокультурный, личностно-деятельностный, гуманистический, антропологический, междисциплинарный подходы. Показаны особенности использования онтологического подхода в педагогических исследованиях творчества: в центре внимания находится идея творческой сущности человека (типичное), развитие и реализация преобразовательных возможностей каждой личности (индивидуальное); возможности человека находятся в пределах основных полюсов существования, носят как созидательный, так и деструктивный характер (определяющим выступает нравственная позиция).

*Ключевые слова:* методологический подход, творчество, творческий потенциал, онтологический подход, деятельностный подход, детское творческое объединение.

Несмотря на сложность изучения и неоднозначность получаемых результатов, количество фундаментальных и прикладных исследований творчества в современной науке неуклонно растет. Это объясняется признанием того факта, что плодотворное жизнеосуществление человека (как форма существования творчества на индивидуально-личностном уровне) есть суть реализации его сущностных сил, показатель самоценности, условие и движущая сила общественного прогресса и инновационного обновления мира в целом. В данном контексте остро ощущается необходимость обращения к анализу творческого потенциала как основы и ре-

сурса последующего творческого самовыражения. Но современное педагогическое изучение творчества и творческого потенциала сопряжено с методологическим разнообразием, в определенной мере как обогащающим, так и затрудняющим научный поиск (нехватка «методологических средств» [17]).

*Цель данной статьи* – определение доминирующих методологических подходов в исследованиях творчества и творческого потенциала, обоснование выбора методологических подходов для педагогического исследования детских творческих объединений.

Мы исходим из того, что основная ли-

ния методологического поиска связана с определением подходов к анализу феномена творчества. Исследователи подчеркивают наличие более двухсот определений рассматриваемого понятия, многие из которых отличаются своеобразием. Их анализ позволяет выделить несколько доминирующих методологических подходов.

В числе первых назовем онтологический подход («надо решительно выйти из заколдованного круга субъект-объектной проблематики и задаться вопросом о бытии» [16, с. 9]). В данном контексте В. Н. Николко определяет творчество в общем плане как механизм развития, одну из форм метаморфозного обновления материи на основе психических сил [11]. При этом сложность интерпретаций преодолевается формализационным методом. «Обычно интерпретационная картина предмета исследования шире данных, полученных с помощью информационных посредников в том смысле, что указывает на существование иных выходов предмета исследования наружу, т. е. в чувственно воспринимаемую среду. В этом случае возникает некоторый интерпретационный прирост знаний о предмете, который может быть обнаружен в ином посреднике» [12, с. 391]. С точки зрения А. Т. Шумилина, творчество – движущая сила развития общества и окружающей его среды, создания «ноосферы» [23]. С опорой на онтологический подход к анализу творчества сделаны выводы о том, что оно есть проявление необходимости жизни в ситуациях с неопределенными решениями, непредсказуемыми и неожиданными результатами (В. С. Шубинский [22]); основа развития, движения, изменения (Я. А. Пономарев [14] и др.).

Таким образом, понимание творчества как процесса самосозидания и безграничного развития человека объясняет несводимость его к процессу и объективным результатам человеческой деятельности (деятельностный подход), хотя вне процесса объективи-

зации оно не существует («бытие как творчество» А. Н. Шими́на [21]).

Эффективность онтологического анализа непосредственно зависит от уровня интегрированности наук, изучающих данный феномен. Основные положения педагогики в связи с этим представляется возможным определить следующим образом:

- в центре внимания теории должна находиться идея житнетворчества, актуализация творческой сущности человека (типичное), развитие и объективизация преобразовательных возможностей каждой личности в их неповторимом континууме (индивидуальное);

- возможности человека находятся в пределах основных полюсов существования: биологического, социального, природно-космического; эти возможности носят как созидательный, так и деструктивный характер; определяющим в данном случае является нравственная позиция индивида; центральная задача педагогики в связи с этим – стимулирование созидательных возможностей человека (В. С. Шубинский [22]);

- творчество на уровне отдельно взятой личности выступает в качестве диалектического единства «внутреннего» (сотворение себя) и «внешнего» (творчество окружающей действительности). Любой акт творчества (в том числе – творчество детей и инвалидов) имеет как субъективное, так и объективное значение. Неизмеримо в этой связи возрастает ценность человеческой жизни. Каждый индивид – бесконечно открытая потенциальность с огромной степенью свободы.

Деятельностный подход – один из наиболее востребованных в изучении творчества, которое рассматривается как процесс деятельности (Г. С. Альшуллер [1], Т. М. Амабиле [24] и др.); как стиль и способ деятельности (И. В. Страхов [19] и др.); как продукт и результат деятельности (С. Х. Раппопорт [15] и др.). Многочисленные исследования творчества



с позиций деятельностного подхода, в конечном итоге, отражают реальные потенции преобразовательной деятельности как определяющего фактора в существовании человека. Но чисто деятельностный анализ оставляет нерешенным ряд кардинальных вопросов творчества. Сами определения и критерии творчества, возникающие на этой основе (порождение нового, самоопредмечиваемость субъекта и др.), как свидетельствуют исследования Г. С. Батищева [2], О. С. Гагарина [3], Г. А. Глотова [4], В. Д. Губина [5], R. Epstein [25], R. J. Sternberg [26] и др., в той или иной мере недостаточны. Так, с точки зрения Г. С. Батищева, для индивида, как и для социальной группы, общества, культурной эпохи, всегда существует исторический порог «распредмечиваемости». Содержание бытия «по ту сторону» доступно лишь при радикально ином уровне деятельности, иных ее параметрах. Все виды человеческой деятельности, осуществляемые в стандартных или проблемных, но не творчески-проблемных ситуациях, не преодолевают этого «порога». Таким образом, творчество по сути своей есть «прогрессивное сдвигание порогов распредмечиваемости». Прежде чем стать деянием и для того, чтобы стать им, оно первоначально выступает наддеятельностным отношением субъекта к миру, ко всему сущему как могущему быть иным [2]. Диагностирование творчества как «естественной базальной деятельности» на знаковом уровне, отмечает Г. А. Глотова, предполагает обращение в качестве первоосновы к некоему творческому отношению к любой жизненной ситуации вне связи с конкретной сферой деятельности [4]. С точки зрения В. Д. Губина, творчество представляет также определенное состояние («интенсивное переживание», «душевный подъем», единство «внутреннего и внешнего творчества») [5, с. 56].

Современные исследования творчества строятся также с опорой на системный

подход, «позволяющий рассматривать творческий процесс как нечто целое, учитывать его различные аспекты и анализировать возникающие в результате него взаимодействия» (С. И. Дука [6]); «компаративистский анализ различных подходов к творчеству, структурно-функциональный подход при анализе мировоззрения и его взаимосвязи с творчеством; диалектический метод исследования взаимосвязей и взаимозависимости художественного творчества и мировоззрения, творчества и личности, детерминант творчества» (А. И. Столетов [18]). В педагогических исследованиях используются системный, гуманистический, аксиологический, культурологический подходы (Е. В. Конова [8] и др.).

Столь же разнообразен выбор методологических оснований для анализа творческого потенциала. Уточним, что анализ научной литературы по проблеме исследования показал, в частности, что в большинстве случаев понятие «творческий потенциал» вводится в текст как тождественное понятиям «креативность» и «творческие способности». В результате логико-семантического анализа мы получили возможность показать соотношение выделенных понятий. Творческий потенциал рассматривается в этой связи как элемент креативности личности (потенциальная, неактуализированная креативность), включающая в свою структуру творческие способности в качестве отдельной составляющей.

С позиций онтологического подхода творческий потенциал, понятие «творческий потенциал личности» определяется нами как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации. Рассматриваемое потенциальное образование предстает как совокупность, взаимодействие, взаимопроникновение природных и социальных, рациональных и иррациональных, наддеятельностных и деятельностных, объек-

тивных и субъективных, предактуальных и постактуальных составляющих, имеющих внутренний и внешний план осуществления [20].

Н. В. Мартинович исследует творческий потенциал с позиций антропологического («о человеке как объекте внешних влияний и как субъекте саморазвития, о способах воздействия на активизацию его сущностных сил» [9]); личностно-деятельностного, социологического и культурологического. При этом творческий потенциал трактуется как исходная предпосылка «для саморазвития человека. Он представляет собой наличную совокупность готовности, возможности и способности личности осуществлять деятельность, цель которой заключается в выражении своей “самости”». Творческий потенциал способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность, когда личность реализует, выражает, утверждает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, но и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь, отношения своего решения» [9, с. 6–7]. Очевидно, что обращение к целостности и различным проекциям реализации человеческой сущности (антропологический подход) приближают автора к сущностным (онтологическим) характеристикам рассматриваемого феномена.

Интеграция системного, междисциплинарного и акмеологического подходов позволили К. В. Петрову сделать вывод о том, что творческий потенциал есть «личностные возможности человека по реализации творчества, характер их проявления зависит от конкретных характеристик действительности, в которых оказывается личность, и от нее самой (ее мотивации, волевых качеств, креативности, самостоятельности, уверенности в себе и др.). Аргументировано, что развитие творческого потенциала учащихся происходит

как переход от потенциального к актуальному и рассматривается не только как природно-обусловленные, а прежде всего как восполняемые ресурсы, но восполняемые или возобновляемые не “автоматически”, а произвольно» [13, с. 14–15]. Очевидно, что акмеологический подход позволяет акцентировать динамические характеристики творческого потенциала, основы его развития.

Аспект «развития» творческого потенциала очень популярен в педагогических исследованиях. На стыке личностного и гуманистического подходов Б. Ж. Насаккова проводит мысль о том, что творческий потенциал есть «интеграционная личностная характеристика, включающая в себя возможность к осуществлению деятельности творческого характера, потребность и готовность к творческой самореализации» [10, с. 11], развитие творческого потенциала суть обеспечение творческой самореализации и признания самооценности этого процесса, его результатов.

В сфере наших научных интересов лежит использование конструкта «творчество» для характеристики детского общества, в частности, для понимания сущности явления «детское творческое объединение». Отметим, что характеристика «творческое», как правило, рассматривается узко, характеризуя вид осваиваемой деятельности (художественное творчество, научное творчество и т. п.), а не качественные характеристики взаимодействия, отношений и общения в детском объединении. Как следствие, сужается возможность анализа сущностных особенностей детского творческого объединения, влияния творчества на процесс коллективообразования и самореализации отдельных членов объединения. Исходя из этого, во всем многообразии методологических подходов наиболее продуктивным являются онтологический, социокультурный, личностно-деятельностный подходы при доминировании онтологического подхода.

## Библиографический список

1. *Альтигуллер Г. С.* Творчество как точная наука. – Петрозаводск: Скандинавия, 2004. – 96 с.
2. *Батищев Г. С.* Неисчерпанные возможности и границы применения категории деятельности // *Деятельность: Теория. Методология. Проблемы.* – М.: Политиздат, 1990. – С. 21–34.
3. *Гагарина О. С.* Творчество как сущностная характеристика личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2008. – 27 с.
4. *Глотова Г. А.* Творчески одаренная личность: Проблемы и методы исследования. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – С. 76–78.
5. *Губин В. Д.* Культура и творческая деятельность. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 87 с.
6. *Дука С. И.* Творчество как общение: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 1993. – 16 с.
7. *Дьячкова О. Н.* Категориальная модель творчества // *Сумма философии.* Вып. 6. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – С. 71–79.
8. *Конова Е. В.* Развитие социальной креативности будущих специалистов по работе с молодежью в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2012. – 23 с.
9. *Мартинovich Н. В.* Развитие творческого потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Курск, 2005. – 24 с.
10. *Насакова Б. Ж.* Развитие творческого потенциала старшеклассников в профильном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2013. – 25 с.
11. *Николко В. Н.* Творчество как новационный процесс. – Симферополь: Таврия, 1990. – 189 с.
12. *Николко В. Н.* Формализационный метод научного познания // *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского.* Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Том 27 (66). – 2014. – № 3. – С. 387–392.
13. *Петров К. В.* Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2008. – 66 с.
14. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
15. *Раннопорт С. Х.* От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества. – М.: Лань. Планета музыки, 2017. – 236 с.
16. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. – М.: Канон-Пресс-Ц: Кучково поле, 2002. – 372 с.
17. *Романенко Ю. М.* Онтологический подход к воображению или воображаемый подход к онтологии // *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 6. – 2003. – Вып. 4 (№ 30). – С. 19–24.
18. *Столетов А. И.* Онтология художественного творчества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Уфа, 2009. – 32 с.
19. *Страхов И. В.* Психология литературного творчества. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МПО «МОДЭК», 1998. – 379 с.
20. *Шакурова М. В.* Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства // *Человек и общество: история и современность: межвузовский сборник научных трудов.* Вып. 3. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2004. – С. 86–100.
21. *Шимина А. Н.* Современная жизнь понятия всеобщего и принципа деятельности // *Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова: монография / под общ. ред. Е. В. Мареевой, Н. В. Гусевой.* – Усть-Каменогорск: Казахстанско-Американский свободный университет, 2014. – С. 325–331.
22. *Шубинский В. С.* Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
23. *Шумилин А. Т.* Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
24. *Amabile T. M.* Componential Theory of Creativity [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf> (дата обращения: 26.11.2017).
25. *Epstein R.* Capturing creativity [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.creativelyspeaking.com/pdf/article\\_capturing\\_creativity.pdf](http://www.creativelyspeaking.com/pdf/article_capturing_creativity.pdf) (дата обращения: 26.11.2017).
26. *Sternberg R. J.* The Nature of Creativity // *Creativity Research Journal.* – 2006. – Vol. 18. – № 1. – P. 87–98.

Поступила в редакцию 12.01.2018

**Kozelskaya Carolina Alekseevna**

*The post-graduate student of chair of the general and social pedagogics, Voronezh State Pedagogical University, 0000-0001-9488-3657, alcarol1992@mail.ru, Voronezh*

**Shakurova Marina Viktorovna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Chairperson of the chair of General and Social Pedagogic, Voronezh State Pedagogical University, ORCID 0000-0003-4757-8750, shakurova@mail.ru, Voronezh*

## **PEDAGOGICAL RESEARCHES CREATIVITY AND CREATIVE POTENTIAL: SEARCH OF THE METHODOLOGICAL BASES**

*Abstract.* Article purpose: definition of dominating methodological approaches in researches of creativity and creative potential, a substantiation of a choice of methodological approaches for pedagogical research of children's creative associations. As dominating the ontologic approach and the approach from activity positions are presented. The reference to modern researches of various authors allows to consider as claimed system, from positions akmeologi, social-cultural, personal-active, humanistic, anthropological, interdisciplinary approaches. Features of use of the ontologic approach in pedagogical researches of creativity are shown: in the attention center there is an idea of creative essence of the person (typical), development and realization of converting possibilities of each person (individual); possibilities of the person are in limits of the basic poles of existence, carry both creative, and destructive character (the defining the moral position acts).

*Keywords:* methodological approach, creativity, creative potential, the ontologic approach, the approach from activity positions, children's creative association.

### **References**

1. Altshuller, G. S., 2004. Creativity as the exact science. Petrozavodsk: Scandinavia Publ., 96 p. (In Russ.).
2. Batishchev, G. S., 1990. Not settled possibilities and borders of application of a category of activity. Activity: the Theory. Methodology. Problems. Moscow: Politizdat Publ., p. 21–34. (In Russ.)
3. Gagarina, O. S., 2008. Creativity as the intrinsic characteristic of the person. Cand. Sci. (Philos.), 27 p. (In Russ.)
4. Glotova, G. A., 1992. Creatively presented person: Problems and research methods. Ekaterinburg: UrGU Publ., p. 76–78. (In Russ.)
5. Gubin, V. D., 1987. Culture and creative activity. Moscow: Publishing house UDN, 87 p. (In Russ.)
6. Duka, S. I., 1993. Creativity as dialogue. Cand. Sci. (Philos.), 16 p. (In Russ.)
7. Djachkova, O. N., 2006. Category model of creativity. The philosophy Sum. Vol. 6. Ekaterinburg: Ural University Publ., p. 71–79. (In Russ.)
8. Konova, E. V., 2012. Development social creativity the future experts in work with youth in the educational environment of high school. Cand. Sci. (Ped.), 23 p. (In Russ.).
9. Martinovich, N. V., 2005. Development of creative potential of the person in higher education system. Cand. Sci. (Sociol.), 174 p. (In Russ.)
10. Nasakova, B. Zh., 2013. Development of creative potential of senior pupils in profile training. Cand. Sci. (Ped.), 25 p. (In Russ.)
11. Nikolko, V. N., 1990. Creativity as innovative process. Simferopol: Tavriya Publ., 189 p. (In Russ.)
12. Nikolko, V. N., 2014. The formalized method of scientific knowledge. Scientific notes of Tavrian national university of V. I. Vernadsky. A series "Philosophy. Cultural science. Political science. Sociology". Volume 27 (66), 3, p. 387–392. (In Russ.)
13. Petrov, K. V., 2008. The Acmeology concept of development of creative potential of pupils. Dr. Sci. (Psychol.), 753 p. (In Russ.)
14. Ponomarev, Ja. A., 1976. Psychology of creativity. Moscow: Science Publ., 304 p. (In Russ.)
15. Rappoport, S. H., 2017. From the artist to the spectator. Problems of art creativity. Moscow: Lan'; Planeta muzyki Publ., 236 p. (In Russ.)

16. Riker, P., 2002. The conflict of interpretations: Sketches about germenetvik. Moscow: Kanon-Press-Ts. Publ.; Kuchkovo pole Publ., 372 p. (In Russ.).
17. Romanenko, J. M., 2003. The Ontologic approach to imagination or the imagined approach to Ontologic. The Bulletin of the St.-Petersburg university. A series 6, 4 (№ 30), p. 19–24. (In Russ.)
18. Stoletov, A. I., 2009. Ontology of art creativity. Dr. Sci. (Philos.), 32 p. (In Russ.)
19. Strakhov, I. V., 1998. Psychology of literary creativity. Moscow: Institute of practical psychology; Voronezh: MPO «MODEK», 379 p. (In Russ.)
20. Shakurova, M. V., 2004. Development of creative potential of children theatrical art means. The Person and a society: history and the present: the interuniversity collection of proceedings, Vol. 3. Voronezh: Voronezh state pedagogical university Publ., p. 86–100. (In Russ.)
21. Shimina, A. N., 2014. Modern life of concept general and an activity principle. The Person, history, culture: to E. V. Ilenkova's 90 anniversary: the monography. Ust Kamenogorsk: The Kazhastansko-American free university Publ., p. 325–331. (In Russ.)
22. Shubinsky, V. S., 1988. Pedagogics of creativity of pupils. Moscow: Knowledge Publ., 79 p. (In Russ.)
23. Shumilin, A. T., 1989. Problems of the theory of creativity. Moscow: The Higher school Publ., 143 p. (In Russ.)
24. Amabile, T. M., 2013. Componential Theory of Creativity. Available at: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf> (accessed: 26.11.2017).
25. Epstein, R., 2005. Capturing creativity. Available at: [http://www.creativelyspeaking.com/pdf/article\\_capturing\\_creativity.pdf](http://www.creativelyspeaking.com/pdf/article_capturing_creativity.pdf) (accessed: 26.11.2017).
26. Sternberg, R. J., 2006. The Nature of Creativity. Creativity Research Journal, 18, 1, p. 87–98.

*Submitted 12.01.2018*

**Воропаев Михаил Владимирович**

*Доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, vprtmv@mail.ru, ORCID 0000-0002-1031-7277, Москва*

**Нижних Игорь Константинович**

*Кандидат педагогических наук, начальник курса, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации, Брянский филиал, igor-nizhnih@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8417-1418, Брянск*

## НЕКАДЕТСКОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются факторы, влияющие на организацию социального воспитания в современном отечественном социуме. Выделяются базовые характеристики социального воспитания в военизированных образовательных организациях, сравниваются основные тренды социального воспитания детей и подростков в кадетских школах (кадетских корпусах) США и России.

В статье анализируются причины роста популярности кадетского образования в стране, в том числе последствия фактического снижения возрастного порога кадетского образования. Авторы обосновывают требования к построению целостной системы социального воспитания на основе модели кадетского образования. Анализируются возможности длительной игры как основы построения системы воспитательной работы с учащимися на уровне общего и начального образования в кадетской школе (кадетских классах). В качестве основных требований к такой игре выделяются: жанровое соответствие, структурированность, невысокая напряженность «плей-гейма», множественность точек входа и выхода.

*Ключевые слова:* кадетская школа, кадетские классы, социальное воспитание, длительная игра, патриотическое воспитание.

Значимость социального воспитания для школ, несмотря на присутствие во ФГОС личностных образовательных результатов, снизилась. На это указывают множество авторов. Очевидно, что идеологические факторы выступили одной из важных причин этого феномена. В одних регионах эта тенденция проявлялась и проявляется слабо, в других – радикально и демонстративно.

А. В. Мудрик очень определенно указывает на основную причину, приведшую к тому, что воспитание стало в отечественных школах изгоем: а именно – оно плохо вписывается в парадигму операционального управления и всеобщего контроля [8, с. 25–26]. Мы добавим к этому еще несколько факторов.

Заметную роль сыграло ужесточение требований к результатам ЕГЭ, что потре-

бовало от школ перераспределения внутренних ресурсов.

Кроме того, одним из последствий внедрения новых управленческих механизмов в образование стало изменение критериальной основы управленческого контроля. Так, в несомненном инновационном лидере отечественного образования (во всем многообразии смыслов этого словосочетания) – московском – действуют примечательные критерии оценки деятельности образовательных организаций. Три блока из восьми в них построены на учете количества групповых и индивидуальных победителей конкурсов, олимпиад и соревнований [6]. Школа, рассчитывающая на повышение своего рейтинга, сталкивается с необходимостью держать в постоянной готовности команды «олимпиадников» (не говоря о необходимости участия



в многочисленных акциях и мероприятиях районного и областного масштабов). Образовательные организации общего образования превращаются в некие гибриды школ «олимпийского резерва» с командами «подтанцовщиков». Что также не дает возможности педагогам сосредоточиться собственно на социальном воспитании. Тем более, что к социальному воспитанию в упомянутом московском рейтинге с существенным классификационным усилением можно отнести лишь блок, связанный с отсутствием правонарушений среди обучающихся.

Социальные силы, которые в англосаксонской модели образования занимаются воспитанием – семья и церковь, в отечественных условиях не смогли заменить собой школу образца расцвета зрелого социализма (или в зависимости от точки зрения – тоталитарную школу эпохи застоя). Это было вполне предсказуемо по многим причинам. Во-первых, изменилась сама социальность: традиционные социальные групповые структуры в условиях постиндустриального общества перестают быть основой для самоидентификации личности [12, с. 83].

Во-вторых, церковь, семья и государство как социальные институты порождают совершенно *разные* типы воспитания [7].

В-третьих, изменилось пространство воспитания (если понимать его максимально широко – а именно как некое социальное пространство, обладающее определенной топологией и метрикой, на котором реализуются воспитательные практики). На смену пространству с жесткой нормативной структурой, пронизанному достаточно прозрачной и целостной системой индоктринации, пришло пространство, внешне свободное от нормативной регуляции. Однако идеологический диктат уступил место более сложным механизмам манипулятивного регулирования. Стоимость как универсальное мерило вошло в образование. Традиционные системы воспитатель-

ной работы легко деформируются под воздействием однодневных франшиз. Хорошо «торгуются» в настоящее время, например, программы международного бакалавриата, в частности воспитательная по своей сути подпрограмма CAS («Творчество, Действие, Служение»). Система устойчивых ценностей, связанных с национальной или государственной структурой, уступает под напором поликультурализма.

*Общие условия развития социально-го воспитания в военизированных образовательных организациях США и России.* Слово «воспитание» в современных управленческих кругах звучит только в сочетании со словами «патриотическое» и «духовно-нравственное». На наш взгляд, выяснение причин этому является задачей политологов и конспирологов. Но вне зависимости от возможных ответов на эти вопросы объективно в настоящий момент социальное воспитание в российском образовании легально существует только в сфере миссионерской деятельности религиозных организаций в школах, а также в области патриотического воспитания.

Такая вынужденная непоследовательность неолиберальной элиты дала возможность отчетливо проявиться интересам достаточно большого количества социальных групп, которые оказались заинтересованы в том, чтобы школа по-прежнему реализовывала функции воспитания. Они крайне разнородны: среди них и сторонники реконструкции военно-феодалных сословий, и ортодоксальные верующие, и семьи, в которых родители заняты на нескольких работах и которые физически не могут уделять время детям, и семьи, которые просто не хотят заниматься собственными детьми и, видимо, многие другие. Совмещение мотивов этих групп с разрешением со стороны власти заниматься патриотическим воспитанием и привело к устойчивому росту кадетского движения.

Дополнительный стимул кадетскому движению придало то, что кадетские клас-

сы и школы являются очень мобильным и легко доступным ресурсом для органов управления образованием в организации различного рода шоу и мероприятий. Кадетские классы и корпуса эффектно смотрятся на многочисленных парадах, торжественных собраниях и соревнованиях.

Однако с течением времени все более заметно стало проявляться разное видение будущего кадетского образования у тех, кто занимается его изучением и организацией.

Так как в самом начале своего развития кадетское образование формировалось в первую очередь как профильное, профессионально-ориентированное, то неудивительно, что многие видные организаторы кадетского образования выступали за то, чтобы оно было преобразовано «в самостоятельную систему и вид начального профессионального образования государственной службы», а также имело «свой собственный статус и регламент» [2, с. 215–216]. К данной позиции достаточно близко примыкали сторонники религиозной основы кадетского образования [4, с. 59], что обычно более отчетливо проявлялось в казачьих кадетских корпусах.

Вместе с тем ряд авторов указывали на большое значение кадетского образования для всего общества – вплоть до его значения как инструмента борьбы с наркоманией и преступностью [13, с. 249].

После принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, казалось бы, судьба кадетского образования определена статьей 86 этого закона именно в рамках обучения «по дополнительным общеразвивающим образовательным программам, имеющим целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе» [10].

Однако социальная ситуация с кадетским образованием гораздо сложнее, чем может показаться, и продолжает осложняться. Как мы уже отмечали, в рамках кадетского класса часто (если не сказать, как

правило) встречаются дети родителей из самых различных социальных страт, с совершенно разными запросами. Более того, сама школа часто исходит из совершенно разных моделей кадетского образования.

В этой связи интересно остановиться на международном опыте кадетского образования. Однако крайне сложно найти публикации в англоязычных научных рецензируемых журналах на эту тему. Кадетское образование является периферией мировой педагогики.

В психологических и психотерапевтических журналах кадетские школы, как школы с интернатами, упоминаются в связи с описаниями «синдрома школы-интерната», возникающего при помещении ребенка в раннем возрасте в условия изоляции от семьи, психологических последствий запугивания, физического и сексуального насилия [15] или в контексте с упоминаниями о крупных неудачах: например, достаточно широко освещался бунт учеников частной академии Dundee Ranch (2003), закончившийся тюремным сроком ее директора (впоследствии оправданным) [14]. Упомянутая академия являлась членом World Wide Association of Specialty Programs and Schools (WWASPS) – ассоциации, специализирующейся на работе с проблемными детьми. И даже в этих контекстах опыт педагогической работы в кадетских школах фактически никогда не становится для зарубежных специалистов предметом изучения.

В этом ряду особняком стоит работа William Trousdale, опубликованная в 2007 г. и посвященная частным военным школам Америки (аналоги наших кадетских корпусов, если не принимать во внимание их частный характер). Согласно приведенным в этой работе сведениям, за 100 лет количество военных школ такого рода в США сократилось с 700 до 15 (если не считать школы, находящиеся на грани закрытия) [16, p. 388]. W. Trousdale отмечает, что одной из основных целей его исследования



было изменение превратного представления о военных школах, которое сложилось как у широких слоев населения в Америке, так и в еще большей степени – среди специалистов. Книга посвящена подробному и углубленному анализу и описанию особенностей жизни кадет.

В отличие от условий США в России отношение к кадетскому образованию никогда не было отрицательным.

Хотя усилия многих педагогических коллективов по развитию патриотического воспитания вполне могут эту ситуацию изменить. Многие новостные ленты обошли фотографии стоящих на коленях в форме цифры 75 воспитанников детского сада «Лукоморье» – участников районного флэшмоба в честь годовщины Сталинградской битвы (Михайловка, Волгоградская область) [9].

Учитывая, что модернизация отечественного образования вместе с исключением устаревшей научной литературы (т. е. всего, что издано более 5 лет назад) из учебных программ педагогических вузов идет уже почти второе десятилетие, определим здесь, *почему* мы считаем этот пример негативным. Опускание на колени – поза, обозначающая одну из высших символических форм поклонения, на колени встают перед символом поклонения. А в данном примере дети стоят во дворе детского сада – не перед памятником, не перед могилой; это инсталляция из живых людей, не просто людей, а детей. Для чего? Видимо для того, чтобы стать участниками шоу (с разорванным сценическим пространством, которое объединяется медийными средствами).

Не первый год по стране открываются многочисленные кадетские группы в детских садах. Сложно сказать, как в них обстоят дела со строевой и начальной военной подготовкой. Еще более широко распространена в школах практика набора в начальные кадетские классы.

Здесь нам придется определить свою

позицию – что считать «кадетским воспитанием», или моделью социального воспитания в военизированной организации, и почему мы считаем неправильным его использование для детей и подростков.

Основными характеристиками социального воспитания в военизированной организации мы считаем:

1) высокую степень структурированности всех сфер быта и жизнедеятельности (пространственную, временную и социальную), что проявляется в особой форме, режиме дня, иерархичности отношений, санкциях за нарушения этих рамок и многом другом;

2) относительную изолированность жизнедеятельности воспитательной организации, обособленность ее от макросоциума; наличие относительно короткого периода интеграции новых членов, характеризующегося критически организованным разрывом старых социальных связей, разрушением старой Я-концепции воспитанников и формирования новой;

3) содержание повседневной жизнедеятельности тем или иным образом связано с преодолением физических трудностей или спортом;

4) идеологичность.

Достаточно очевидно, что администрация школ, открывая набор в первые «прокадетские» классы, делает это исходя из целого набора рациональных причин. Наверняка среди них есть проблема конкуренции за родителей и детей с элитными языковыми и физико-математическими лицеями. Но эти рациональные причины не снимают педагогической оправданности тех или иных мер.

Из всего многообразия возникающих коллизий мы остановимся на одной, но той, которая имеет, по нашему мнению, самое большое значение, а именно: объективно существующее снижение возрастного порога кадетского образования. Именно наличие кадет – детей и младших подростков остро ставит вопрос о социальном вос-

питании в кадетских классах (школе).

*Проблема организации социального воспитания с детьми и подростками в кадетской школе.* В школе (кадетском корпусе), в которой ведется набор в начальные классы, особенно если она круглосуточного пребывания, возникает проблема организации целостной системы социального воспитания, и неважно, что для проверяющего она будет выглядеть исключительно как система патриотического воспитания. И если основные принципы организации быта курсантов военных училищ можно, хотя и с учетом возрастных особенностей, использовать для старшеклассников, то любой нормальный педагог испытает большие сомнения, прежде чем применить их к подросткам, не говоря уже о младших школьниках. К сожалению, научное сообщество не совсем честно и не совсем охотно решает эту насущную для практики проблему.

Во-первых, подавляющая часть публикаций посвящена все же старшим возрастам и классическим образцам кадетского образования.

Во-вторых, несмотря на большой корпус публикуемой литературы, далеко не все публикации вводят в научный оборот действительно новый научный материал. Естественно, практики, не ожидая рецептов от ученых (и не доверяя им), решают эти проблемы так, как им представляется правильным. Самое простое решение при этом – все формы и методы воспитательной работы с детьми остаются прежними. Меняется только форма одежды, которую носят дети. И это решение далеко не самое плохое.

Какова же оптимальная модель организации социального воспитания в общеобразовательной организации, которая по разным причинам стала кадетским корпусом (или школой) и в которой учатся дети всех возрастов? Естественно предположить, что таких моделей много. И ни одна из возможных, на наш взгляд, педагогиче-

ски не изучена и не описана. В диссертационных исследованиях С. Ж. Курилова [5] и В. Ю. Ромайкина [11], несмотря на то, что они направлены на изучение общих вопросов организации воспитания в кадетских корпусах, эти аспекты также не акцентированы.

Наиболее очевидная модель организации социального воспитания в кадетской школе, которая отвечает требованиям системности – это сочетание модели социального воспитания военизированной организации с различными игровыми формами. Другими словами, младшие подростки и дети должны играть в кадетов. Причем не просто участвовать в игровых ситуациях и событиях, а быть участниками длительной игры.

Понятие длительной игры хорошо знакомо методистам, специалистам в области частных методик преподавания, использовали его и те педагоги, кто стоял у истоков скаутизма и пионерской организации в России [4]. Оно используется, хотя и гораздо реже, в сфере дошкольной педагогики [1]. Но исследования, систематизирующие основы ее использования применительно к сфере воспитания подростков и старшеклассников, отсутствуют, не говоря уже о специальных исследованиях ее использования в кадетском образовании. В настоящее время можно лишь предположительно сформулировать ряд принципов построения такой системы, основываясь на выводах исследований более общего характера.

Но сначала мы все же определимся, что именно понимаем под длительной игрой. Длительная игра – это не просто последовательное сочетание игроподобных форм с названиями, в которых содержится слово «игра». Это игра в том смысле, который в это понятие вкладывал Й. Хейзинга – изображение чего-нибудь, или соревнование ради чего-нибудь, которое заключено в так называемом «круге игры» – игровой реальности.

Длительная игра в кадетском корпусе не замещает собой все остальные формы и направления воспитания, она в первую очередь дополняет допрофессиональную подготовку и выступает системообразующим фактором для организации социального воспитания в начальной и основной школе, или, говоря языком теории воспитательных систем – системообразующей деятельностью.

Такая игра должна удовлетворять ряду требований (мы опускаем очевидные для педагога требования – например, возрастное соответствие).

Во-первых, она должна сюжетно и жанрово соответствовать профилю подготовки в кадетской школе. Точнее соответствовать принятым в корпоративной культуре будущей профессии нормам, использовать существующие там нарративы и ритуалы.

Во-вторых, она должна быть структурирована, т. е. либо это должна быть связанная между собой система игр, либо сложно организованная единая игра. Единство игры при наличии сложной структуры проще всего обеспечить, увязав друг с другом структурные элементы игры как этапы.

В-третьих, напряженность плей-гейма (процесса «играния») должна быть относительно невысокой, так как другие процессы (в первую очередь образование), которые реализуются в школе (кадетском корпусе), не могут соответствовать по динамике игре. Кроме того, при невысокой напряженности плей-гейма проще обеспечить возможность создания длинных пауз

в игре, которые ее не разрушают.

В-четвертых, опять же по причинам системности и длительности, такая игра должна иметь много точек входа и выхода для игроков, что является основой для того, чтобы кадетская школа (корпус) успешно осуществляла все остальные виды и направления обучения и воспитания.

Таким образом, сложившиеся к настоящему времени условия развития социального воспитания в отечественных школах уникальны. В силу целого ряда факторов (позиции политической и управленческой элиты, сохраняющегося социального запроса и др.) многие социальные практики в области воспитания вытесняются в область военно-патриотического воспитания, и более того – в сферу деятельности кадетских школ и классов.

Этот феномен, видимо, будет продолжаться развиваться и далее, что ставит перед отечественной педагогикой многочисленные вопросы. Важнейший из них – как должна быть организована воспитательная работа с детьми и младшими подростками в рамках кадетской модели воспитания. На наш взгляд, ее решение находится на пути использования длительных игр. Длительные игры хорошо знакомы и педагогам-практикам, и ученым-педагогам. Но их использование в таком достаточно необычном контексте рождает большое количество вопросов, как частных, так и конкретных. Эти вопросы решаются в практике работы кадетских школ, но каждый раз и в каждом конкретном месте они решаются заново.

#### Библиографический список

1. Вагнер И. В. Механизмы развития у школьников опыта самоопределения в ситуациях выбора в условиях реализации программ воспитания и социализации. Часть 2 Реализация программы воспитания и социализации школьников в форме длительной игры // Вопросы науки. – 2014. – № 1 (6). – С. 15–21.

2. Владимиров А. И. Кадетское образование

в современной России – стратегия и проблемы // Народное образование. – 2010. – № 4. – С. 213–225.

3. Жуков И. Н. Стаи волчат и птенчиков: Длительные воспитывающие игры. – М., 2009. – 31 с.

4. Костоусов Н. С., Терентьев В. В. Теоретические положения концепции кадетского об-

разования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 57–62.

5. Курилов С. Ж. Военно-патриотическое воспитание в школьных кадетских классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 26 с.

6. Московский рейтинг 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mos.ru/dogm/function/ratings-vklada-school/rating-i-metodika-reytinga/> (дата обращения: 20.11.2017).

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Nota Bene, 2008. – 218 с.

8. Мудрик А. В. Воспитание как социальный институт // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 22–31.

9. Новости. ОБЩЕСТВО. 15:52 03 февраля 2018 [Электронный ресурс] // Новая газета. – URL: <https://www.novayagazeta.ru/news/2018/02/03/139193-v-volgogradskoy-oblasti-detey-postavili-na-koleni-v-chest-stalingskoy-bitvy> (дата обращения: 20.11.2017).

10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017). –

URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 18.03.2018).

11. Ромайкин В. Ю. Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2004. – 28 с.

12. Ромм Т. А. Социальность современного образования // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – С. 80–87.

13. Юдин В. В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 11 (130). – С. 247–254.

14. Reamer Frederic G., Siegel Deborah H. Guiding families in choosing the right intervention for their struggling teen // The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter. – 2009. – Vol. 25 (5) (May). – P. 4–6.

15. Schaverien Joy. Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma // British Journal of Psychotherapy. – 2011. – 27 (2). – P. 138–155.

16. Trousedale William B. Military High Schools in America. – Walnut Creek, California. Taylor and Francis, Left Coast press, 2007. – 488 p.

Поступила в редакцию 30.01.2018

### **Voropaev Mikhail Vladimirovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Professor of Pedagogy Department, Moscow City Pedagogical University, vrpmv@mail.ru, ORCID 0000-0002-1031-7277, Moscow*

### **Nizhny Igor Konstantinovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Head of the course, Bryansk branch of Russian Institute for Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs, igor-nizhniy@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8417-1418, Bryansk*

## **NON-CADET SOCIAL EDUCATION IN THE CADET SCHOOL**

**Abstract.** The article examines the factors that influence the organization of social upbringing of the modern domestic society. The basic characteristics of social education in militarized educational organizations are singled out, the main trends of social education of children and adolescents in cadet schools (cadet corps) of the US and Russia are compared.

The article analyzes the reasons for the growing popularity of cadet education in the country, including the consequences of the actual reduction in the age threshold of cadet education. The authors substantiate the requirements for building an integral system of social education on the basis of the model of cadet education. The possibilities of a long game as a basis for building a system of educational work with students at the level of general and primary education in a cadet school (cadet classes) are analyzed. As the basic requirements for such a game stand out: genre matching, structured, low tension “play-game”, the multiplicity of entry and exit points.

**Keywords:** cadet school, cadet classes, military academies, social education, long play, patriotic upbringing.

## References

1. Vagner, I. V., 2014. Mechanisms for the development of schoolchildren's experience of self-determination in situations of choice in the context of the implementation of education and socialization programs. Part 2. Realization of the program of education and socialization of schoolchildren in the form of a long game. Problems of science, 1 (6), pp. 15–21. (In Russ.)
2. Vladimirov, A. I., 2010. Cadet Education in Modern Russia – Strategy and Problems. Public Education, 4, pp. 213–225. (In Russ.)
3. Zhukov, I. N., 1921. Flocks of wolf cubs and chicks: Long-lasting upbringing games. Chita, 31 p. (In Russ.)
4. Kostousov, N. S., Terent'yev, V. V., 2014. Theoretical provisions of the concept of Cadet Education. Pedagogical Education in Russia, 4, pp. 57–62. (In Russ.)
5. Kurilov, S. Zh., 2007. Military-patriotic education in the school cadet classes. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 26 p. (In Russ.)
6. The Moscow rating in 2017. Available at: <https://www.mos.ru/dogm/function/ratings-vklada-school/rating-i-metodika-reytinga/> (In Russ.)
7. Mudrik, A. V., 2008. Social pedagogy: theory and methodology of social education: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Nota Bene Publ., 218 p. (In Russ.)
8. Mudrik, A. V., 2004. Education as a social institution. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 22–31. (In Russ.)
9. News. SOCIETY. 15:52 03 febr. 2018. The New Newspaper. Available at: <https://www.novay-agazeta.ru/news/2018/02/03/139193-v-volgogradskoy-oblasti-detey-postavili-na-koleni-v-chest-stalinskoy-bitvy> (In Russ.).
10. RF Federal Law “On Education in Russian Federation” dated December 29 2012, No 273-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (In Russ.).
11. Romaykin, V. Yu., 2004. Formation of the educational environment of the Cadet Corps. Dr. Sci. (Pedag.). Yaroslavl, 28 p. (In Russ.)
12. Romm, T. A., 2010. Sociality of modern education. Ideas and ideals, 1 (3), pp. 80–87. (In Russ.)
13. Yudin, V. V., 2011. Cadet Education: Concept, Content, Significance. Bulletin of the Orenburg State University, 11 (130), pp. 247–254. (In Russ.)
14. Reamer, Frederic G., Siegel, Deborah H., 2009. Guiding families in choosing the right intervention for their struggling teen. The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 25 (5) (May), pp. 4–6.
15. Schaverien, Joy, 2011. Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma. British Journal of Psychotherapy, 27 (2), pp. 138–155.
16. Trousdale, William B., 2007. Military High Schools in America. Walnut Creek, California. Taylor and Francis, Left Coast press Publ., 488 p.

*Submitted 30.11.2018*

**Бричковская Олеся Олеговна**

*Аспирант кафедры психологии, Сургутский государственный педагогический университет, o-miss@mail.ru, ORCID 0000-0002-4515-5925, Сургут*

## **НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЮНОШЕСТВА КАК ОРИЕНТИРОВКА В ПОДХОДАХ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ФИНАНСОВОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность изучения проблемы исследования особенностей стихийно складывающихся нравственных и экономических ориентиров юношества. Раскрыта важность рассмотрения этой проблемы в ракурсе изучения психологических факторов, препятствующих достижению осознанных и адекватных уровней идентификации молодежи с определенными эталонами финансового благополучия в их сочетании с нравственно-этическими способами их достижения.

Представлено исследование эмпирических показателей качества ориентировки обучающихся профессионального колледжа и взрослых в различных аспектах достижения финансового благополучия персонажей, выступающих в качестве возможных образцов идентификации. Автором обоснован вывод о недостаточном уровне осознанности девушками и юношами по сравнению с взрослыми этичности путей достижения благополучия ряда персонажей. В процессе исследования показана необходимость дополнительного сопровождения нравственно-экономического самоопределения юношества как интегративного новообразования.

*Ключевые слова:* личностная идентификация, диффузная идентификация, осознанность идентификации, нравственное самоопределение, нравственно-экономическое самоопределение.

**Актуальность.** Для современной психологии одной из актуальных является проблема исследования особенностей стихийно складывающихся финансово-экономических и этических ориентиров юношества. Одним из ракурсов этой проблемы является изучение психологических факторов, препятствующих достижению осознанных и адекватных уровней идентификации молодежи с определенными эталонами финансового благополучия в их сочетании с нравственно-этическими способами их достижения.

До настоящего момента не проводилось систематических исследований, где бы социально-личностная идентификация юношества понималась как результат многоуровневого самоопределения в образцах, предоставляемых взрослым сообществом, этически одобряемых на практико-бытовом и общественном уровне оценки жиз-

ненного благополучия, включающего и финансово-экономическое благополучие.

Исследование психологического содержания и динамики развития финансово-экономического и этически одобряемого самоопределения в контексте возрастного онтогенеза необходимо соотносить с фундаментальными положениями отечественной психологии, касающимися социальной и культурной детерминации психического развития, об интерпсихической природе новообразований человека [2].

### **Методологическая основа работы.**

Методологической основой исследования выступили положения культурно-исторического подхода об интерактивной природе психических новообразований Л. С. Выготского [2]; принципы деятельностного подхода к пониманию высоких уровней идентичности личности как результату осознанного самоопределения субъекта,



сменяющего мало осознанную «диффузную» идентификацию А. Н. Низовских [10], А. И. Подольский [11], Т. А. Чекрыгина [15]; положения о том, что качество самоопределения предопределяется ориентировочной основой С. В. Молчанов [8], А. Б. Купрейченко [7].

Предметом исследований, касающихся экономической идентификации и самоопределения, становится человек как субъект решения жизненно значимых для него задач, способный интерпретировать их содержание на разных понятийных языках. Сложность обозначенного предмета с необходимостью требует обращения к методологическим основаниям, позволяющим избежать одномерности подходов к его изучению. Взгляд на организацию повседневности через призму жизненно важных задач, как на уровне стратегии, так и на уровне тактики, требует от субъекта умения анализировать эти задачи как со стороны межличностных отношений, так и (что не менее важно) с финансово-экономической стороны.

Нравственно-этический рефлексивный компонент принимаемых человеком решений в ситуации проблемно-творческих жизненных задач оказывается в неразрывной связи с финансово-экономическим компонентом. Именно поэтому принятие даже простых решений о расходовании денег нередко связано с колебаниями, сомнениями, непрерывной «перефокусировкой» способов-средств экономико-математической интерпретации задачи и способов-средств нравственно-этической интерпретации.

Рефлексия актуальной и будущей жизненной ситуации с необходимостью обращает сознание субъекта к планированию целого спектра финансовых вопросов: определение пропорций текущих и перспективных расходов, определение баланса расходов на обучение, досуг, культурный потенциал, развитие, спорт и др.

«Задачи расходования неизбежно вос-

принимаются подростками и старшеклассниками как провокации, т. к. каждый раз ставят и тех, и других перед необходимостью делать жизненный выбор, учитывая финансовые возможности, этические и ценностные моменты. Отчасти по этой причине и обнаруживается низкий уровень готовности подростков и старшеклассников к экономическому самоопределению в сложных ситуациях выбора» [13, с. 50].

Цель большого цикла исследований, выполняемых под руководством Л. В. Шибаевой [1; 13; 14; 16], состояла в теоретическом обосновании и экспериментальной верификации положений о том, что становление социальной и личностной зрелости человека предопределяется достижением оптимальной интеграции уровней развития нравственно-этического и экономического самоопределения.

Под нравственно-экономическим самоопределением понимается интеграция нравственно-этического и экономического самоопределения, которая позволяет в проблемно-творческих жизненных ситуациях осуществлять взаимопосредованный анализ условий на языке финансово-экономических и нравственно-этических категорий.

Проведенные к настоящему моменту исследования позволили оформить следующие положения.

Сложности достижения современными подростками и юношами устойчивого самоопределения находят свое выражение в крайне широком диапазоне колебаний между моделями планируемых ими решений в экономически и этически сложных жизненных ситуациях.

Позиция юношества в отношении экономической действительности оказывается крайне неопределенной, неустойчивой. Было сделано предположение о том, что это является частным случаем более масштабного круга проблем, связанных с дефицитом ясных осознанных образцов самоопределения во взрослом сообществе.

Идентификация понимается нами как результат специализированной активности человека – самоопределения, которая предполагает многоуровневую ориентировку в образцах, предлагаемых взрослыми [15]. Предметом нашего исследования выступила специфика нравственно-экономической оценки юношеством образа жизни взрослых как основание личностной идентификации.

Большое значение имеют критерии оценки, на которые ориентируется субъект при выборе уровня благосостояния и стиля жизни. Дифференцированная, осознанная ориентировка в признаках, характеризующих моральные и аморальные стили жизни, средства достижения жизненного благополучия выступает психологическим основанием многоуровневой идентификации юношества, планирующего свое будущее.

**Цель исследования.** Изучение особенностей стихийно складывающихся нравственных и экономических ориентиров юношества выступало целью нашего исследования. Исследование выполнялось в профессиональном колледже г. Сургута, оно проводилось в контексте цикла исследований, направленных на изучение такого интегративного образования, как нравственно-экономическое самоопределение [1; 13; 14; 16].

**Содержание и этапы исследования.** Для изучения нравственно-экономической оценки учащимися профессионального колледжа персонажей, которые могут выступать в качестве позитивных и негативных примеров современных взрослых с высоким уровнем финансового благополучия, применялась авторская методика, предполагающая оценку персонажей на основе биполярных шкал от –4 до +4. В качестве наименований биполярных шкал, относительно которых респонденту предлагалось оценить меру привлекательности ряда персонажей, выступали следующие: «Уровень финансовых дости-

жений», «Жизненные ценности», «Цели в жизни», «Способы достижения благополучия», «Привлекательность образа жизни». По данным шкалам респондентам предлагалось оценить девять персонажей. Персонажи для исследования выявлялись в ходе организованного в группах обучающихся первокурсников полилога и конкретизировались путем дискуссионного обсуждения. Персонажи для женской и мужской выборки отличались.

Персонажами для мужской выборки выступали следующие: «банкир, кладущий часть денег клиентов себе в карман», «парикмахер – мастер высокого уровня», «нефтяник на вахте», «знаменитый футболист», «работник МЧС, работающий в условиях в условиях катастроф», «киллер», «главный инженер на экстремальном участке газопровода», «повар в престижном ресторане», «высококвалифицированный крановщик».

Персонажами для женской выборки выступали такие как: «высокооплачиваемая танцовщица стрип-танцев», «бухгалтер, кладущий часть прибыли себе в карман», «парикмахер – мастер высокого уровня», «продавец в престижном отделе магазина», «знаменитая фигуристка», «спасатель (в горах, на море и т. п.)», «высококвалифицированный технолог-дизайнер в фирме успешного и знаменитого модельного мастера», «главный специалист в ключевом отделе ОАО «Сургутнефтегаз»», «повар в престижном ресторане».

В качестве респондентов выступали учащиеся профессионального колледжа (37 человек), а также эталонная группа взрослых – преподавателей колледжа (20 человек).

Исследование носило эмпирический характер и было направлено на сопоставление меры привлекательности/непривлекательности персонажей при оценке финансового и нравственно-этического аспектов образа жизни каждого из персонажей в юношеской выборке и выборке



взрослых.

Были получены данные о неоднозначности таких оценок как положительных, так и отри-

цательных персонажей. Представим спектр оценок во взрослой и юношеской мужских выборках всех персонажей (табл. 1).

Таблица 1

**Сумма баллов, полученных при оценке каждого из персонажей по всему спектру критериев в юношеской (ЮВ) и взрослой (ВВ) выборках**

| № п/п | Персонаж   | ЮВ  | ВВ    |
|-------|--|-----|-------|
| 1     | Банкир, кладущий часть денег клиентов себе в карман  | -81 | -78,7 |
| 2     | Парикмахер – мастер высокого уровня                  | 8   | 84    |
| 3     | Нефтяник на вахте                                    | 48  | 47    |
| 4     | Знаменитый футболист                                 | 47  | 116   |
| 5     | Работник МЧС, работающий в условиях катастроф        | 85  | 81    |
| 6     | Киллер   | -18 | -112  |
| 7     | Главный инженер на экстремальном участке газопровода | 64  | 74    |
| 8     | Повар в престижном ресторане                         | 59  | 104   |
| 9     | Высококвалифицированный крановщик                    | 69  | 56    |

Из таблицы видно, что наиболее негативно оцениваемыми в обеих выборках выступают такие персонажи, как «нечистый на руку» банкир и киллер. Однако оценка персонажа «киллер» в юношеской выборке более мягкая, по сравнению со взрослой. Но наибольшая разница обнаруживается в позитивно оцениваемых персонажах, таких как высококлассный парикмахер, повар в престижном ресторане, знаменитый футболист.

Для иллюстрации того насколько отличались по разным основаниям оценки в выборках юношей и взрослых мужчин, было проведено сопоставление таких негативных персонажей как «банкир, кладущий часть денег клиентов себе в карман», «киллер» и таких позитивных, как «работник МЧС, работающий в условиях катастроф», «повар в престижном ресторане». Сопоставление особенностей оценок представлено в таблице 2.

Таблица 2

**Спектр оценок четырех персонажей в юношеской (ЮВ) и взрослой (ВВ) выборках (СБ – средние баллы,  $\sigma$  – стандартные отклонения)**

| Персонаж                      | Выборка |          | Банкир, кладущий часть денег клиентов себе в карман | Киллер | Работник МЧС, работающий в условиях катастроф | Повар в престижном ресторане |
|-------------------------------|---------|----------|---|--------|---|------------------------------|
| 1                             | 2       | 3        | 4   | 5      | 6   | 7                            |
| Уровень финансовых достижений | ЮВ      | СБ       | -1,67   | -0,67  | 1,92  | 1,58                         |
|                               |         | $\sigma$ | 3,11  | 2,96   | 2,57  | 2,54                         |
|                               | ВВ      | СБ       | -2,89   | -2,11  | 2,78  | 2,67                         |
|                               |         | $\sigma$ | 1,76  | 1,73   | 2,62  | 1,54                         |
| Жизненные ценности            | ЮВ      | СБ       | -2,17   | -1,92  | 1,67  | 1,25                         |
|                               |         | $\sigma$ | 2,79  | 2,71   | 2,81  | 2,93                         |
|                               | ВВ      | СБ       | -2,67   | -2,67  | 2,11  | 2,33                         |
|                               |         | $\sigma$ | 2,00  | 1,69   | 2,39  | 1,88                         |

| 1   | 2  | 3  | 4     | 5     | 6    | 7    |
|---|----|----|-------|-------|------|------|
| Цели в жизни  | ЮВ | СБ | -1,83 | -1,5  | 3,17 | 1,50 |
|   |    | σ  | 2,76  | 2,94  | 0,94 | 2,94 |
|   | ВВ | СБ | -0,78 | -2,67 | 1,67 | 2,22 |
|   |    | σ  | 3,38  | 1,66  | 2,62 | 1,80 |
| Способы достижения благополучия                     | ЮВ | СБ | -1,42 | 0,25  | 1,92 | 2    |
|   |    | σ  | 3,06  | 3,47  | 2,94 | 2,45 |
|   | ВВ | СБ | -1,30 | -2,44 | 1,56 | 2,33 |
|   |    | σ  | 3,43  | 1,67  | 2,60 | 1,72 |
| Привлекательность /непривлекательность образа жизни | ЮВ | СБ | 0,67  | -1,27 | 1,58 | 2,08 |
|   |    | σ  | 3,20  | 2,87  | 2,87 | 2,47 |
|   | ВВ | СБ | -1,11 | -2,56 | 0,89 | 2,00 |
|   |    | σ  | 3,33  | 1,17  | 2,55 | 1,74 |

Из представленных в таблице показателей видно, что юноши несколько более неравномерно оценивают персонажей по предложенным основаниям. У взрослых негативная оценка распределена более равномерно по всем оцененным параметрам. Иллюстрацией выступает персонаж «киллер». Так, например, в юношеской выборке способы достижения благополучия таким персонажем, как киллер оценены менее негативно в сравнении с банкиром. То есть убийство как профессия может оцениваться определенным контингентом юношества в качестве более оправданного пути достижения благополучия, чем воровство. Вероятно, образ романтизирован юношеством с опорой на популярные фильмы, СМИ, компьютерные игры без учета жизненной реальности персонажа. Непривлекательность образа жизни этого персонажа во взрослой выборке в несколько раз превышает аналогичный показатель в юношеской.

В оценке взрослых банкир и киллер близки по жизненным ценностям. По параметру «Цели в жизни» оценки представителей двух выборок в наибольшей мере различаются.

При оценке работника МЧС юношество проявило обратную тенденцию: фи-

нансовое благополучие оценено невысоко в сравнении с оценками взрослых, в то же время цели в жизни оценены очень высоко, а привлекательность этого образа – низко, т. е. даже понимая благородство персонажа, юношество не ориентируется на его стиль жизни.

В целом выявлены достаточно различные представления взрослых и учащихся колледжа о мере привлекательности/непривлекательности образа жизни финансово благополучных персонажей. Особенно это касается оценки хорошо зарабатывающих профессионалов, способы труда которых не так очевидны для юношества (главный инженер на экстремальном участке газопровода, крановщик и т. п.).

Дополнительным материалом для анализа выступили показатели стандартного отклонения. Так, например, относительно персонажа «киллер» в юношеской группе оно велико по всем параметрам, особенно при оценке способа достижения благополучия [3, с. 47].

Как видно из таблицы 3, аналогичные результаты были получены и в женской выборке относительно таких персонажей, как «танцовщица стрип-танцев», «нечистоплотный бухгалтер», «спасатель (в горах, на море и т. п.)», «дизайнер-модельер».

**Спектр оценок четырех персонажей в выборке девушек (ДВ) и женщин (ЖВ)  
(в средних баллах)**

| Персонаж  | Выборка |    | Высокооплачиваемая танцовщица в области стрип-танцев | Бухгалтер, кладущий часть прибыли себе в карман | Спасатель (в горах, на море и т. п.) | Дизайнер-модельер |
|---|---------|----|--|---|--------------------------------------|-------------------|
| Уровень финансовых достижений                       | ДВ      | СБ | -1,22  | -2,33   | 2,06                                 | 2,83              |
|   |         | σ  | <b>2,89</b>  | <b>1,94</b>                                     | <b>1,75</b>                          | <b>1,37</b>       |
|   | ЖВ      | СБ | -3,3   | -2,9  | 3,1                                  | 1,9               |
|   |         | σ  | <b>1,25</b>  | <b>2,33</b>                                     | <b>1,29</b>                          | <b>2,73</b>       |
| Жизненные ценности                                  | ДВ      | СБ | -2,29  | -2,06   | 3,12                                 | 2,59              |
|   |         | σ  | <b>2</b>   | <b>2,57</b>                                     | <b>1,09</b>                          | <b>1,51</b>       |
|   | ЖВ      | СБ | -3,2   | -3,4  | 3,8                                  | 2,9               |
|   |         | σ  | <b>1,48</b>  | <b>0,97</b>                                     | <b>0,42</b>                          | <b>1,6</b>        |
| Цели в жизни  | ДВ      | СБ | -2,88  | -2,65   | 3,29                                 | 2,71              |
|   |         | σ  | <b>1,89</b>  | <b>1,61</b>                                     | <b>1,34</b>                          | <b>1,71</b>       |
|   | ЖВ      | СБ | -2,8   | -3,3  | 3                                    | 2,3               |
|   |         | σ  | <b>1,75</b>  | <b>1,49</b>                                     | <b>1,63</b>                          | <b>2</b>          |
| Способы достижения благополучия                     | ДВ      | СБ | -2,41  | -2,47   | 2,65                                 | 2,88              |
|   |         | σ  | <b>2,02</b>  | <b>1,8</b>                                      | <b>1,82</b>                          | <b>1,68</b>       |
|   | ЖВ      | СБ | -2,7   | -3,4  | 3,7                                  | 2,7               |
|   |         | σ  | <b>2,11</b>  | <b>1,9</b>                                      | <b>0,48</b>                          | <b>2,26</b>       |
| Привлекательность /непривлекательность образа жизни | ДВ      | СБ | -2,82  | -2,7  | 2,47                                 | 3                 |
|   |         | σ  | <b>2,06</b>  | <b>1,96</b>                                     | <b>1,67</b>                          | <b>1,24</b>       |
|   | ЖВ      | СБ | -2,33  | -2,9  | 2,5                                  | 1,6               |
|   |         | σ  | <b>1,49</b>  | <b>1,91</b>                                     | <b>1,43</b>                          | <b>2,5</b>        |

В женской выборке девушки оказались более терпимы к способам достижения жизненных целей такими персонажами, как стрип-танцовщица и банкир. Они преувеличивают уровень финансовых достижений представленных персонажей по сравнению с женщинами. Различается в двух выборках и отношение к жизненным ценностям. Правомерно посчитать, что на такие оценки девушек также влияют несколько романтизированные образы данных персонажей в современной популярной кинематографии, определенного вида прессе и т. п.

**Выводы.** Полученные результаты характеризуют представителей выборки юношей и девушек как малоконсолидиро-

ванных в ориентирах финансового благополучия, в оценке образцов для подражания и выделении в этих образцах индикаторов этичности достижения успеха.

Большой разброс стандартных отклонений по ряду параметров и персонажей – свидетельство низкого уровня осознанности ориентиров для самоопределения и во взрослой выборке, и в юношеской. Можно сказать, что и взрослые испытывают определенную растерянность в оценке чего-то как более позитивного, так и негативного, и тем более юношество. Согласно Э. Эриксону в юношеском возрасте размытость, неопределенность ориентиров для подражания является проявлением кризиса идентичности [17]. Полученные результа-

ты указывают на высокую востребованность специализированных программ сопровождения юношества в процессе достижения ими осознанных уровней нравственно-экономического самоопределения. Такая программа, особенно необходимая в составе воспитательного процесса в профессиональном колледже, призвана раскрывать юношеству содержательные образцы, ориентирующие их в разрешении жизненных дилемм на осознанность нравственных аспектов достижения финансового благополучия. Организация такой программы как основания генетико-моделирующего исследования осуществляется нами в настоящее время в процессе апробации ее содержания и способов с учетом особенностей контингента обучающихся в профессиональ-

ном колледже юношества [1].

Результаты изучения качества экономического самоопределения подростков и юношества указывают на перспективность его дальнейшего исследования в неразрывной связи с личностным самоопределением, с развитием ценностно-смысловых и нравственно-этических жизненных ориентиров развивающегося человека. Выбранное и верифицированное нами направление интерпретации развития экономического самоопределения в контексте задачного подхода [13] имеет эвристическое значение не только для развивающейся сферы экономической психологии, но и для изучения различных аспектов многоуровневого самоопределения человека: в психологии развития личности, психологии образования и воспитания.

### Библиографический список

1. Бричковская О. О., Шибаева Л. В. Преодоление диффузности нравственно-экономической идентификации в юношеских группах как направление развивающих программ // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 156–161.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Дробышева Т. В. Современное состояние и проблемы исследования экономической социализации в отечественной науке // Психология в экономике и управлении. – 2011. – № 1. – С. 55–61.
4. Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 312 с.
5. Дубовская Е. М., Короблинов Р. А. К вопросу об экономической социализации в условиях современного общества [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 49. – С. 10–13. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n49/1331-dubovskaya.html> (дата обращения: 20.05.2016).
6. Карбанова О. А., Подольский А. И., Захарова Е. И. Решение моральных дилемм

в подростковом возрасте // Психология и школа. – 2005. – № 1. – С. 3–21.

7. Курейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – 480 с.

8. Молчанов С. В. Организация условий ориентировки в морально-ценностном выборе личности как задача психологического консультирования // Мир психологии. – 2016. – Т. 88, № 4. – С. 187–193.

9. Молчанов С. В., Маркина О. С. Динамика моральной ориентации в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6, № 4. – С. 134–146.

10. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя. Психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М.: Смысл, 2007. – 255 с.

11. Подольский А. И. Моральная компетентность подростков: поиск новых возможностей исследования // Психология и школа. – 2005. – № 1. – С. 133–139

12. Подольский А. И. Современные методы исследования морального развития (когнитивное направление) // Психология и школа. – 2005. – № 1. – С. 100–109.

13. Сандлер Т. В. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 46–62.

14. Солодовникова О. П., Шибаева Л. В. Характеристика «зоны ближайшего развития» нравственно-экономического самоопределения старшеклассников из семей и детского дома как основание программ преодоления дизонтогенеза // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – № 1 (33). – С. 70–75.

15. Чекрыгина Т. А. Социокультурные детерминанты идентификации личности: монография. – Ростов н/Д: РГУ, 2006. – 320 с.

16. Шибаева Л. В. Динамика экономического самоопределения студентов в условиях обучающего эксперимента // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 4. – С. 56–61.

17. Ericson E. Childhood and Society. – N. Y.: W. W. Norton & Company; Reissue edition, 1993. – 445 p.

*Поступила в редакцию 10.01.2018*

**Brichkovskaya Olesya Olegovna**

*Postgraduate student, Department of Psychology, Surgut State Pedagogical University, o-miss@mail.ru, ORCID 0000-0002-4515-5925, Surgut*

## **MORAL AND ECONOMIC SELF-DETERMINATION OF YOUTH AS AN ORIENTATION IN APPROACHES TO SOLVING PROBLEMS OF FINANCIAL WELL-BEING**

*Abstract.* The relevance of research the problem of studying the characteristics of spontaneously emerging moral and economic orientations of youth is substantiated in the article. The importance of considering this problem in the context of studying psychological factors that prevent the achievement of conscious and adequate levels of identification of youth with certain standards of financial well-being in combination with moral and ethical ways of achieving them is revealed.

A study of empirical indicators of the quality of orientation of students in vocational college and adults in various aspects of achieving the financial well-being of characters acting as possible patterns of identification is presented. The author substantiates the conclusion about the insufficient level of awareness of girls and boys in comparison with adults about the ethical ways to achieve the well-being of a number of characters. In the process of research, the need for additional support for the moral and economic self-determination of the youth as an integrative neoplasm is shown.

*Keywords:* personal identification, diffuse identification, consciousness of identification, moral self-determination, moral-economic self-determination.

### **References**

1. Brichkovskaya, O. O., Shibaeva, L. V., 2016. Moral-economic identification diffuseness overcoming in adolescent groups as the trend of developmental programs. Northern region: science, education, culture, 2 (34), pp. 156–161 (In Russ., abstract in Eng.).

2. Vyigotskiy, L. S., 2005. Psychology of Human Development. Moscow: Smyisl Publ., 1136 p. (In Russ.)

3. Drobyisheva, T. V., 2011. The current state and problems of the study of economic socializa-

tion in the domestic science. Psychology in Economics and Management, 1, pp. 55–61 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Drobyisheva, T. V., 2013. Economic socialization of the individual: the value approach. Moscow: Institute of Psychology RAS, 312 p.

5. Dubovskaya, E. M., Korablinov, R. A., 2016. On the issue of economic socialization in a modern society. Psychological research, T. 9, No 49, p. 10. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n49/1331-dubovskaya49.html>

(accessed: 20.05.2016). (In Russ., abstract in Eng.).

6. Karabanova, O. A., Podolskiy, A. I., Zaharova, E. I., 2005. The solution of moral dilemmas in adolescence. *Psychology and school*, 1, pp. 3–21 (In Russ.).

7. Kupreychenko, A. B., Vorobeva, A. E., 2013. Moral self-determination of youth. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 480 p. (In Russ.).

8. Molchanov, S. V., 2016. Organization of orientation conditions in the moral-value choice of the individual as the task of psychological counseling. *The world of psychology*, T. 88, No 4, pp. 187–193 (In Russ.).

9. Molchanov, S. V., Markina, O. S., 2014. Dynamics of moral orientation in adolescence and adolescence. *Psychological science and education*, T. 6, No 4, pp. 134–146 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Nizovskih, N. A., 2007. Man as the author of himself. *Psychosemantic study of life principles in the structure of a self-developing personality*. Moscow: Smysl Publ., 255 p. (In Russ.).

11. Podolskiy, A. I., 2005. Moral competence of adolescents: finding new opportunities for research. *Psychology and school*, 1, pp. 133–139 (In Russ.).

12. Podolskiy, A. I., 2005. Modern methods

of investigating moral development (cognitive direction). *Psychology and school*, 1, pp. 100–109 (In Russ.).

13. Sandler, T. V., 2012. A Tacit Approach in the Study of the Development of the Economic and Moral-Ethical Self-Determination of Youth. *Scientific dialogue*, 1, pp. 46–62. (In Russ., abstract in Eng.).

14. Solodovnikova, O. P., Shibaeva, L. V., 2016. Characteristics of the “zone of proximal development” of the moral and economic self-determination of high school students from families and orphanages as the basis for programs to overcome dysontogenesis. *Northern region: science, education, culture*, 1 (33), pp. 70–75 (In Russ., abstract in Eng.).

15. Chekrygina, T. A., 2006. Sociocultural determinants of identity: monograph. Rostov on Don: RGU Publ., 320 p. (In Russ.).

16. Shibaeva, L. V., 2009. Dynamics of economic self-determination of students in conditions of training experiment. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 4, pp. 56–61 (In Russ.).

17. Ericson E. *Childhood and Society*. N. Y.: W. W. Norton & Company; Reissue edition, 1993, 445 p. (In Russ.).

*Submitted 10.01.2018*

*Кузина Надежда Сергеевна**Аспирант кафедры педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; pashanova2009@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2465-7299, Ульяновск*

## **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО КЛАССА КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* В статье описывается модель развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков, на основе которой велась опытно-экспериментальная работа в одном из подростковых классов. При анализе объекта исследования мы опирались на системный, субъектный, деятельностный, рефлексивный и информационный подходы, содержательный анализ которых применительно к теме исследования представлен в статье. Характеризуются целевой, нормативно-теоретический, организационно-методический и результативно-оценочный компоненты. Выделены параметры развития школьного класса, а также показатели уровней развития личности подростка в контексте развития класса как группы. Приведен комплекс психолого-педагогических условий, благодаря которым возможна эффективная реализация модели. Сделано предположение, что если в ходе развития класса у большинства учеников формируется положительный опыт совместной деятельности, группового общения и проявления творческой индивидуальности, то класс можно рассматривать как фактор воспитания старших подростков.

*Ключевые слова:* воспитание, факторы воспитания, модель, развитие школьного класса, развитие личности, старшие подростки, психолого-педагогические условия, совместная деятельность, групповое общение, проявление творческой индивидуальности.

Сейчас в педагогике широко используется моделирование как один из актуальных методов научного исследования. Благодаря этому возможно объединение имеющихся знаний об объекте, раскрытие значимых для исследования характеристик изучаемого явления. Моделирование представляет собой процесс создания, исследования и использования моделей [5].

По С. А. Бешенкову, модель – искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огульном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [2].

В педагогической науке под моделью понимается общая картина явления, которая создается на основе определенной системы взглядов и идей. Она помогает понять и описать то, что мы изучаем. Модель

представляет собой систему объектов или знаков, которая воспроизводит некоторые существенные свойства системы-оригинала и является обобщенным отражением объекта, а не непосредственным результатом эксперимента [8].

В статье мы опишем разработанную нами структурно-функциональную модель развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков. Под структурным аспектом модели имеется в виду отражение составляющих её элементов и связей между ними. Под функциональным аспектом – отражение в модели процессов в изучаемом объекте.

В процессе моделирования мы конкретизировали основной понятийный аппарат теории воспитания применительно к теме исследования. К главным категориям, уточненным нами, относятся понятия: воспитание, личность, развитие личности, развитие школьного класса. В нашей работе под воспитанием понимается создание



условий для развития личности, осуществляемое во внутриклассном взаимодействии.

Личность – социальная характеристика человека, которая указывает на его качества, формируемые под влиянием общественных отношений, в процессе деятельности и общения со значимыми другими людьми и проявляется в деятельности и общении [9]. Соответственно процесс развития личности мы понимаем как переход личности на новый уровень развития под влиянием деятельности и общения со значимыми другими людьми, а также как проявление этих новых уровней в деятельности и общении со значимыми людьми.

Развитие школьного класса как фактора развития личности трактуется в нашей работе как переход класса от одного состояния к другому, при котором у преобладающего числа членов школьного класса как группы наращается положительное отношение к совместной деятельности, групповое общение становится всё более комфортным, и эта деятельность и общение становятся пространством для проявления творческой индивидуальности одноклассников. При создании модели мы опирались на взаимодополняющие системный, субъектный, деятельностный, рефлексивный и информационный подходы к анализу объекта исследования.

Представить все действия по развитию школьного класса во взаимосвязи позволяет системный подход. По Е. Н. Степанову, этот подход дает возможность более адекватно отразить системную природу воспитательных явлений и процессов, способствует формированию целостного системного представления об объекте исследования [13]. В нашей работе системный подход послужил основой для построения целостной модели развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков.

Мы выбрали субъектный подход, т. к. рассматриваемый процесс подразумевает личностный рост и развитие учащихся

и формирует активное и творческое начало в человеке [6].

Подход к анализу становления ученика как субъекта, его субъектной позиции в старшем подростковом возрасте позволяет выстроить теоретическое и практическое отношение к нему как к уникальной личности, со своим внутренним миром, установками, осознающим себя активным и деятельным.

Необходимость реализации в нашем исследовании деятельностного подхода вызвана тем, что мы рассматриваем деятельность как ключевую форму развития группы и личности. По А. В. Петровскому, именно деятельностно опосредованные взаимоотношения ребенка с группой влияют на формирование его личности [10]. В деятельности личность формируется и проявляется, но, чтобы потенциал деятельности стал развивающим и был средством наращивания субъектности как деятельностной характеристики личности, необходима работа по обучению детей целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности [14].

Основной составляющей рефлексивного подхода является рефлексия как механизм развития личностного и *группового* самосознания в целом и самоанализа в частности [3].

Реализация информационного подхода предполагает оценку всей информации, функционирующей в рамках исследуемого процесса [16]. Информационный подход при анализе групповых процессов в современных условиях акцентирует не только процессы обмена информацией реальных «сейчас и здесь», но и подталкивает к анализу виртуального общения членов группы (в нашем случае школьного класса как группы).

Учёт обозначенных подходов позволил выделить в качестве основных педагогических принципов развития школьно-



го класса как фактора воспитания старших подростков принципы системности и последовательности, целостности, субъектности, развития и саморазвития, сотрудничества, самостоятельности, рефлексивности и информатизации.

*Модель.* Мы солидарны с мнением В. П. Беспалько о том, что основными компонентами педагогической системы являются: целевой, нормативно-теоретический, организационно-методический и результативно-оценочный [1], поэтому мы включили в структуру модели соответствующие компоненты. Целевой компонент структурно-функциональной модели включает цель и задачи. Цель разрабатываемой модели – теоретическое отражение развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков. Задача – создать условия в жизнедеятельности класса для формирования положительного опыта:

- 1) совместной деятельности;
- 2) группового общения;
- 3) проявления творческой индивидуальности.

Под *факторами воспитания* понимается все, что оказывает влияние на развитие личности. Такими факторами являются: внутренние и внешние явления (процессы, ситуации), которые оказывают прямое или косвенное воздействие на формирование качеств личности, системы установок, ценностей, отношений, мотивов [4; 7; 11].

Внешние факторы содержат ближний и дальний круг людей, с которыми соприкасается подросток, систему межличностных и деловых связей, социальные требования и нормы, государственные и общественные институты. Из них мы рассматриваем: школу (как пространство совместной деятельности учеников данного класса), наличие в классе лидеров с просоциальными ценностями, «историю» класса, личность классного руководителя (проявляющаяся в лично-профессиональных стилях общения и организации деятельности).

К внутренним факторам в нашей работе относятся: потребности, мотивы, интересы, убеждения подростков данного класса, их личный опыт общения и совместной деятельности [15].

Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих факторов.

Воспитание играет значительную роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на мотивацию её активности и влияет на «работу с собой». Именно эта активность и стремление подростка к своему личностному совершенствованию и определяет его развитие. Эти условия собственно и есть специальные психолого-педагогические условия для развития личности.

Анализ педагогических работ, посвящённых развитию школьного класса (Н. Л. Селиванова, В. Р. Ясницкая и др. [12; 17]), позволил в целях нашего исследования выделить такие параметры развития подросткового класса как фактора развития личности:

- 1) совместная деятельность;
- 2) комфортность группового общения;
- 3) пространство для проявления творческой индивидуальности.

Если по мере развития подросткового класса у большинства учеников формируется положительный опыт совместной деятельности, положительный опыт группового общения и положительный опыт проявления творческой индивидуальности, то класс можно рассматривать как фактор воспитания старших подростков.

Состояния класса в процессе его развития как группы и учеников этого класса могут характеризоваться несколькими уровнями: ситуативно-нерефлексивный, ситуативно-рефлексивный, устойчиво-нерефлексивный, устойчиво-рефлексивный.

Показателями сформированности параметров развития класса на каждом уровне являются: включённость (в совместную деятельность, групповое общение, про-

странство проявления индивидуальности) и рефлексивность класса как группы. В зависимости от развитости этих показателей можно увидеть динамику развития личности в её соотношении с развитием класса как группы.

У подростка ярко проявляется стремление к совместной деятельности и общению со сверстниками. Желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга побуждает его к участию в совместной деятельности. В то же время для ребят этого возраста важно, чтобы совместная деятельность создавала условия для проявления творчества, самостоятельности и взрослости [17]. Включенность в групповое общение класса также играет важную роль в развитии личности, при этом подросток стремится быть принятым, признанным, уважаемым товарищами.

Развитие рефлексии позволяет рассматривать изучаемый процесс как развивающуюся, самоорганизующуюся систему, где есть возможность самим учащимся анализировать, оценивать, контролировать свои умения, знания, качества в общении и взаимодействии. Рефлексия обогащает старшего подростка осмысленным личностным самопознанием.

Нормативно-теоретический компонент модели включает подходы и принципы, субъекты, их функции, а также факторы воспитания.

По нашему мнению, указанные выше цель и задачи могут быть реализованы через выполнение субъектами определенных функций. Субъектами рассматриваемой модели являются учащиеся и учитель (классный руководитель). Процесс развития школьного класса находится, как правило, под влиянием учителя как классного руководителя. Его функции: педагогическая поддержка воспитанников через стимулирование, планирование, коррекцию действий и организацию совместной де-

ятельности, содействие созданию благоприятного климата в коллективе, оказание помощи школьникам в установлении отношений с одноклассниками через организацию свободного общения и вовлечения в интересную деятельность, активизация деятельности органов самоуправления в классе, поощрение положительной инициативы учащихся.

При построении модели мы предположили, что в нее необходимо включить определенные психолого-педагогические условия развития школьного класса, которые вошли в организационно-методический компонент рассматриваемой модели.

Эффективное функционирование этой модели возможно благодаря комплексу психолого-педагогических условий, позволяющему наглядно представить содержательно-процессуальную сторону рассматриваемого процесса. Для понимания логики выбора психолого-педагогических условий в модели нужно провести параллель между целью модели развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков, ее задачами и психолого-педагогическими условиями. Из чего следует, что выявленным компонентам модели по развитию школьного класса как фактора воспитания старших подростков должны соответствовать задачи, а задачам – конкретные психолого-педагогические условия их эффективного выполнения, поэтому в рамках модели, на наш взгляд, должен быть представлен следующий комплекс психолого-педагогических условий: 1) использование технологии организации коллективной творческой деятельности; 2) личностно и общественно значимое содержание совместной деятельности; 3) регулировка общения и отношений школьников и класса; 4) групповое освоение виртуального пространства.

Первое условие необходимо для актуализации важных для развития личности

качеств, поэтому создаются специальные условия организации коллективной деятельности. В этом случае планирование, организация, проведение коллективного дела и рефлексия приобретают значимый для школьников смысл.

Второе условие важно потому, что оно влияет на становление определенных личностных характеристик подростков, а также на развитие школьного класса. Социально значимое содержание совместной деятельности определяет просоциальную направленность развития личности и группы. Это является условием для социализации старших подростков и достижения социальной зрелости малой группы. Общие цели группы в этом случае имеют шанс стать мотивом деятельности каждого. Таким образом, происходит актуализация мотивации достижения успеха, наблюдается выраженная динамика развития самосознания, инициативности в совместной деятельности и нравственной направленности.

Для построения развивающей социальной среды следует ввести третье психолого-педагогическое условие.

Частными моментами создания этих условий могут быть регуляция эмоционального настроя, формирование мотивации достижения успеха, развитие способности личности к социальной интеграции, формирование способности личности к гибкой групповой идентификации [18].

Эти частные условия, которые могут реализовываться в форме специальных психологических групповых занятий, дают возможность объединить социально-психологические и педагогические техники, технологии, приёмы влияния на личность старшего подростка.

Четвертое условие отражает интернетизацию социальной жизни, в частности жизни подростков.

Подростки активно осваивают вирту-

альное пространство, общаются между собой в различных социальных сетях и не учёт этого факта в воспитательном процессе несёт существенные потери в создании психолого-педагогических условий для развития личности.

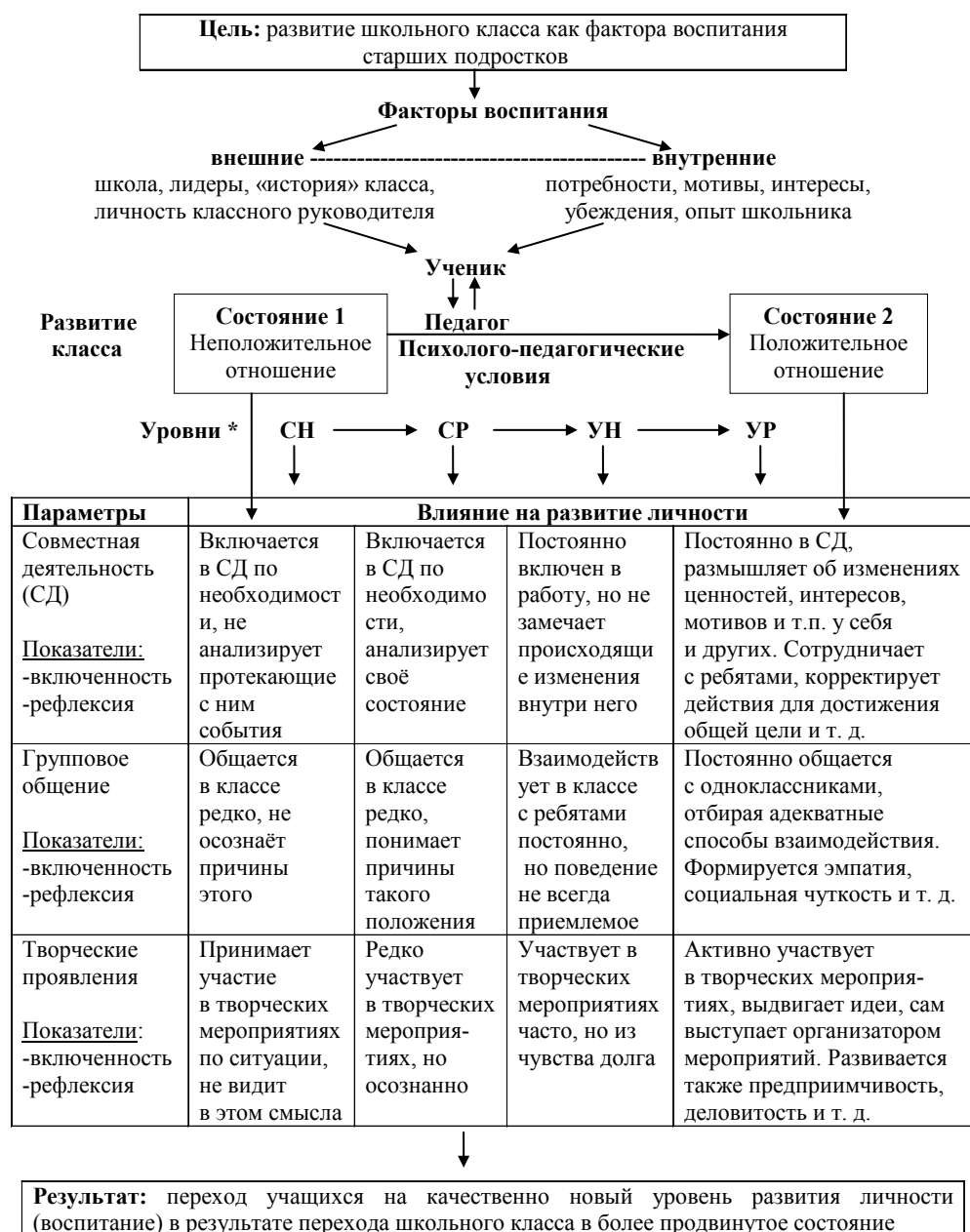
Важное качество модели – отражение в ней динамичности анализируемого явления. Свойство динамичности любой системы отражается в её многоуровневом характере. Именно такой подход позволяет рассматривать любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Мы выделили четыре уровня развития личности в контексте развития школьного класса как группы: ситуативно-нерефлексивный, ситуативно-рефлексивный, устойчиво-нерефлексивный, устойчиво-рефлексивный, все уровни взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Результативно-оценочный компонент структурно-функциональной модели включает параметры развития школьного класса, показатели уровней развития личности, о которых было сказано выше, и собственно сам результат. Он заключается в переходе учащихся на более высокий уровень развития личности, качественно отличный по сравнению с предыдущим.

Диагностическая функция включает диагностику, осуществляемую в ходе опытно-экспериментальной работы, которая позволяет производить контроль и корректировку процесса развития школьного класса.

Оценочная функция заключается в сопоставлении полученных результатов с предполагаемыми. Это говорит об эффективности функционирования модели (рис.).

Особенность развиваемой нами модели – её относительная независимость от конкретной реализации в образовательном процессе любой школы.



\*Уровни развития класса и личности: СН-ситуативно-нерефлексивный, СР-ситуативно-рефлексивный, УН-устойчиво-нерефлексивный, УР-устойчиво-рефлексивный

*Рис. Модель развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков*

**Выводы.** Представленная нами модель позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его изучить, охватить в единой системе основные этапы, направления и компоненты, их функции, психолого-педагогические условия, обеспечивающие ее успешное функционирование. На основе нашей модели в течение трех лет велась опытно-экспери-

ментальная работа в одном из подростковых классов, которая показала эвристичность и практичность модели, позволила выявить и исследовать закономерные связи в развитии подросткового школьного класса как фактора воспитания старшего подростка, а также позволила внести в неё определённые изменения.

### Библиографический список

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бешенков С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
3. Бурдякова Л. С. Рефлексивный подход как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 4. – С. 49–54. – URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/531> (дата обращения: 30.01.18). DOI: 10.17805/trudy.2017.4.8
4. Колесникова И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – 4 изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
5. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (дата обращения: 30.10.2017).
6. Мелешко А. В. Субъектный подход к изучению личности [Электронный ресурс]. – М.: МПГУ, 2002. – URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/splich.htm> (дата обращения: 30.10.2017).
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
8. Непрокينا И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – URL: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2013/7/pedagogika/nerprokina.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/nerprokina.pdf) (дата обращения: 30.10.2017).
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
10. Петровский А. В. Психология в России: XX век. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.
11. Ромм Т. А. Педагогика социального воспитания: учебное пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 158 с.
12. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
13. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
14. Тебуева М. М. Методологические основы в современном обучении // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 523–527.
15. Харламов И. Ф. Педагогика. – Мн.: Университетское, 2002. – 560 с.
16. Яковлева Н. О. Информационный подход в педагогических исследованиях: сущность, значение, особенности реализации. Серия «Образование. Педагогические науки // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 1. – С. 16–21.
17. Ясницкая В. Р. Как сделать класс классным: воспитание подростков. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.
18. Stones E. Psychology of Education: A Pedagogical Approach. – London: Routledge, 2017. – 514 p.

Поступила в редакцию 29.01.2018

**Kuzina Nadezhda Sergeevna**

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, ORCID 0000-0002-2465-7299, pashanova2009@yandex.ru, Ulyanovsk*

## **MODEL OF DEVELOPMENT OF THE SCHOOL CLASS AS A FACTOR OF UPBRINGING OF SENIOR ADOLESCENTS**

**Abstract.** This article describes the model of the development of the school class as a factor in the upbringing of senior adolescents, on the basis of which experimental work was conducted in one of the teenage classes. When analyzing the object of research, we relied on the system, subject, activity, reflexive and information approaches, the content analysis of which is presented in the article as applied to the research topic. The characteristics of target, normative-theoretical, organizational-methodological and resultative-evaluative components. The parameters of the development of the school class, as well as indicators of the levels of development of the personality of the adolescent in the context of the development of the class as a group, are singled out. A complex of psychological-pedagogical conditions is given, thanks to which the effective implementation of the model is possible. It is suggested that if in the course of class development most learners develop a positive experience of joint activity, group communication and the manifestation of creative individuality, then the class can be regarded as a factor in the education of older adolescents.

**Keywords:** upbringing, factors of upbringing, model, school class development, personality development, older teens, psychological-pedagogical conditions, joint activities, group communication, manifestation of creative individuality.

### **References**

1. Bespal'ko, V. P., 1989. Terms of education-  
al technology. Moscow: Education Publ., 192 p.  
(In Russ.)
2. Beshenkov, S. A., 2002. Modeling and  
formalization. Moscow: BINOM. Laboratoriya  
znaniy Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Burdyakova, L. S., 2017. Reflexive Ap-  
proach as a Pedagogical Issue [online]. Moscow  
University for the Humanities, 4, pp. 49–54. Avail-  
able at: [http://journals.mosgu.ru/trudy/article/  
view/531](http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/531) (accessed 30.10.17). (In Russ., abstract  
in Eng.)
4. Kolesnikova, I. A., Borytko, N. M., Polyak-  
ov, S. D., Selivanova, N. L., 2008. Educational  
activities of the teacher. Moscow: Academy Publ.,  
336 p. (In Russ.)
5. Delimova, J. O., 2013. Modeling in ped-  
agogics and didactics [online]. Bulletin of the  
Shadrinsky State Pedagogical Institute. Avail-  
able at: URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vest-  
nik/2013/2013-3-7.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf) (accessed 30.10.2017).  
(In Russ., abstract in Eng.)
6. Meleshko, A. V., 2002. Subjective approach  
to the study of personality [online]. Moscow: Mos-  
cow State Pedagogical University Publ. Available  
at: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/splich.htm>  
(accessed 30.01.2018). (In Russ.)
7. Mudrik, A. V., 2009. Social pedagogy. Mos-  
cow: Academy Publ., 224 p. (In Russ.)
8. Neprokina, I. V., 2013. The method of  
modeling as a basis for pedagogical research [on-  
line]. Theory and practice of social development,  
7. Available at: [http://teoria-practica.ru/rus/files/  
arhiv\\_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf)  
(accessed 30.10.2017). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Petrovskiy, A. V., 1982. Personality. Activi-  
ties. Collective. Moscow: Politizdat Publ., 255 p.  
(In Russ.)
10. Petrovskiy, A. V., 2000. Psychology in  
Russia: XX century. Moscow: URAO Publ., 312 p.  
(In Russ.)
11. Romm, T. A., 2018. Pedagogy of social up-  
bringing: a textbook for academic baccalaureate.  
2nd ed. Moscow: Urait Publ., 158 p. (In Russ.)
12. Selivanova, N. L., 2001. Modern ideas  
about the educational space. The development of

the individual student in the educational space: problems of governance. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 284 p. (In Russ.)

13. Stepanov, E. N., Luzina, L. M., 2008. To the teacher about modern approaches and concepts of education. Moscow: Creative center Sphere Publ., 224 p. (In Russ.)

14. Tebueva, M. M., 2008. Methodological foundations in modern teaching. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science, 80, pp. 523–527 (in Russ., abstract in Eng.).

15. Harlamov, I. F., 2002. Pedagogy. Minsk:

University Publ., 560 p. (In Russ.)

16. Yakovleva, N. O., 2009. Information approach in pedagogical research works: the essence, importance and peculiarities of realization. Bulletin of the South Ural State University. Series “Education. Pedagogy”, 1, pp. 16–21 (in Russ., abstract in Eng.).

17. Yasnitskaya, V. R., 2008. How to make a class cool: the education of adolescents. Moscow: Education Publ., 223 p. (In Russ.)

18. Stones, E., 2017. Psychology of Education: A Pedagogical Approach. London: Routledge Publ., 514 p.

*Submitted 29.01.2018*



**Лосева Елена Сергеевна**

*Кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков, Российский государственный университет туризма и сервиса; es-loseva@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3639-0744, Московская обл., Черкизово*

**Фадеева Татьяна Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; faddej\_tu@rambler.ru, ORCID 0000-0002-3499-8812, Саратов*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ УЧЕНИКЕ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* Даны результаты эмпирического исследования представлений об ученике, цель которого – сравнительный анализ образа ученика в представлениях учителей и родителей. Для исследования был использован метод семантического дифференциала. В содержательно-смысловую структуру представлений об ученике, полученную с помощью факторного анализа, вошли как положительные, так и отрицательные характеристики, тогда как семантические универсалии представлены только положительными характеристиками. Наблюдается стремление взрослых не к раскрытию индивидуальности ребенка, а к развитию его исполнительских качеств, направленной активности в одобряемых и навязываемых взрослыми направлениях. Выявлены различия в представлениях родителей и учителей. Учителя, в отличие от родителей, воспринимают ученика менее честным, активным и независимым.

*Ключевые слова:* социальные представления, семантический дифференциал, семантическая универсалия, представления об ученике.

**Актуальность.** Социальные представления есть специфическая форма социального знания [9]. Социальные представления можно рассматривать как совокупность индивидуальных представлений, существующих в разных социальных группах. Эти представления несут в себе свой импульс и отвечают за воспроизводство подсистем общества [10]. Представления формируются как своеобразная картина мира, которая направляет человеческие ресурсы на преобразование этого мира, определяет ожидания индивида и регулирует его поведение. Отсюда изучение образа ученика в сознании учителей и родителей. Это видится важным, поскольку, во-первых, процессом формирования представлений можно управлять, а во-вторых, сформированные образы будут функционировать и оказывать влияние на качество как межличностных отношений между учителем и учеником, так и на весь образовательный

процесс в целом.

Однако изучению социальных представлений о ребенке [1–5], в том числе ученике [6–8], посвящены единичные публикации. Выделяются характеристики реального и идеального ученика [6], выявлена взаимосвязь между предпочитаемой педагогом формой обучения и образом «идеального ученика». Так учителя, работающие во фронтальной форме обучения, воспринимают идеального ученика как удобного, легко поддающегося воздействию, тогда как учителя, предпочитающие индивидуальные формы обучения, воспринимают ученика партнером по общению, признают его активность, ценности и уникальность личности [7]. Рассматриваются гендерные особенности ученика в представлениях педагогов. Отмечается, что женщины-учителя воспринимают «хорошего» ученика андрогином, а учителя обоих полов естественнонаучного цикла наделяют «плохих» учени-



ков маскулинными признаками [8].

**Цель** проведенного исследования – сравнительный анализ образа ученика в представлениях учителей и родителей.

**Методика организации и проведения исследования.** Для изучения представлений был использован метод личностного семантического дифференциала Ч. Осгуда, назначение которого есть выявление субъективного отношения респондентов к объекту исследования. Полученные результаты анализировались по шкалам: «Оценка», «Сила» и «Активность».

Исследование проводилось в образовательных учреждениях города Москвы: ГБОУ города Москвы «Школа № 1558 имени Росалии де Кастро» и ГБОУ города Москвы «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля». В исследовании приняли участие родители учеников 5–9 классов и учителя, преподающие в 5–11 классах. Всего в исследовании приняли участие 60 человек: 30 родителей (28 женщины, 2 мужчины) и 30 учителей (29 женщины, 1 мужчина). Возраст респондентов от 31 до 57 лет.

С целью изучения содержательной структуры социальных представлений родителей и учителей об ученике был осуществлен факторный анализ методом главных компонент с Varimax-вращением.

В структуре представлений об ученике было выделено 6 факторов, объясняющих 69,5 % дисперсии.

*Первый фактор* (объясняет 16,8 % дисперсии) включил следующие представления: разговорчивый (0,849), независимый (0,699), общительный (0,695), энергичный (0,63), уверенный (0,529). Данный фактор содержит дескрипторы шкал силы и активности с положительным знаком и его можно интерпретировать как «Энергичная независимость».

*Второй фактор* (13,6 %) в противоположность первому объединил дескрипторы отрицательного полюса шкал оценки и активности: неискренний (0,873), не-

справедливый (0,847), раздражительный (0,532), эгоистичный (0,523). Данный фактор мы назвали «Вздорный».

*В третий фактор* (13,5 %) вошли дескрипторы шкалы «оценка»: отзывчивый (0,863), обаятельный (0,771), дружелюбный (0,664), который можно определить по дескриптору с наибольшим весом «Отзывчивый».

*Четвертый фактор* (10,1 %) включает дескрипторы трех шкал: «оценка» – добросовестный (0,625), «сила» – уступчивый (0,596), решительный (0,551), «активность» – деятельный (0,557). Интересно, что в представлении взрослых ответственный ученик занимает амбивалентную позицию с одной стороны подчинения, уступчивости, с другой – решительности и активности, т. е. взрослый ждет от ученика активной исполнительности, выполнения функций, делегированных ему взрослыми. Отсюда название данного фактора «Активная исполнительность». Подобная управляемая позиция ребенка отмечалась нами и ранее при анализе новостных СМИ [5].

*В пятый фактор* «Силы» (7,9 %) вошли дескрипторы: сильный (0,783) и самостоятельный (0,599).

*Шестой фактор* (7,6 %) включает такие качества ученика, как расслабленный (0,8) и спокойный (0,691). Этот фактор можно интерпретировать как «Бессильная пассивность», он представлен дескрипторами шкал силы и активности, но с отрицательными полюсами.

В факторной структуре представлений об ученике взрослых людей представлены как положительные, так и отрицательные характеристики. Родители и учителя воспринимают ученика, с одной стороны, энергичным, независимым, сильным и самостоятельным, с другой – лживым, эгоистичным и пассивным. При этом активность чаще сопряжена с исполнительской ролью ученика, управляемым взрослыми.

Для качественного сравнения представ-

лений об ученике учителей и родителей были выделены семантические универсалии для каждой из групп.

В групповую семантическую универсалию оценки представлений учителей об ученике при 25%-м интервале допуска, т. е. 75%-м уровне частоты встречаемости, вошли следующие дескрипторы: дружелюбный (1,83), обаятельный (-1,6), деятельный (-1,46), добросовестный (1,46), общительный (1,46), отзывчивый (1,3), разговорчивый (-1,06), самостоятельный (1), сильный (1).

В этой семантической универсалии представлены дескрипторы всех шкал: «Оценка», «Сила» и «Активность». По данным шкалам оценки имеют положительный полюс. Причем наиболее частотны дескрипторы шкалы «Оценка». Ученик в восприятии учителей предстает дружелюбным, обаятельным, добросовестным и отзывчивым. Наименее частотны дескрипторы шкалы «Сила»: самостоятельный, сильный.

Следует отметить, что средние оценки по группе также имеют разный уровень выраженности трех интегрирующих шкал: «оценка», «сила», «активность». По шкале «Оценка» наблюдается средний уровень привлекательности и симпатии образа ученика для учителей, по шкалам «Сила» и «Активность» – низкий уровень активности и независимости.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об ученике при 25%-м интервале допуска в группе «Родители» является следующий список дескрипторов: общительный (2,2), обаятельный (-2), дружелюбный (1,83), честный (-1,76), справедливый (-1,63), отзывчивый (1,63), разговорчивый (-1,6), энергичный (1,56), добросовестный (1,46), деятельный (-1,36), добрый (-1,2).

В этой семантической универсалии представлены дескрипторы шкал «Оценка» и «Активность» с их положительными полюсами. Ученик в восприятии родите-

лей предстает привлекательным, общительным, честным, справедливым и активным. Однако следует отметить, что в эту семантическую универсалию не вошло ни одного дескриптора из шкалы «Сила», что может свидетельствовать о том, что ученик воспринимается родителями объектом, не оказывающим сопротивления, на который направлены действия взрослого.

Далее для оценки различий между представлениями об ученике в выборках родителей и учителей, мы провели сравнительный анализ с помощью *U*-критерия Манна–Уитни. Нами были получены значимые различия в восприятии ученика по следующим характеристикам: справедливый – несправедливый ( $U = 216$ , при  $p = 0,01$ ); честный – неискренний ( $U = 199$ , при  $p = 0,01$ ); вялый – энергичный ( $U = 314$ , при  $p = 0,05$ ); расслабленный – напряженный ( $U = 300$ , при  $p = 0,05$ ); нелюдимый – общительный ( $U = 301$ , при  $p = 0,05$ ). Таким образом, родители считают ученика более справедливым, честным, энергичным, общительным и напряженным, чем учителя.

Анализ результатов исследования позволил сформулировать следующие **выводы**. В содержательно-смысловую структуру представлений об ученике, полученную с помощью факторного анализа, вошли как положительные, так и отрицательные характеристики, тогда как семантические универсалии представлены только положительными характеристиками. В восприятии взрослых ученик предстает самостоятельным и независимым лишь в рамках исполнения заданий, распределяемых взрослыми, с минимальной личной инициативой. Это можно расценивать как стремление взрослых сделать ребенка максимально «удобным», «комфортным» и «управляемым». В работе выявлены различия в представлениях родителей и учителей: учителя, в отличие от родителей, воспринимают ученика менее честным, активным и независимым.

## Библиографический список

1. *Бабенко И. И.* Одаренный ребенок в зеркале социальных ожиданий: семантико-прагматические трансформации образа в медиадискурсе // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 10 (151). – С. 119–122.
2. *Захарова Е. И., Петрова А. А.* Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 3. – С. 54–71.
3. *Колодина А. В.* Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений // Вестник Омского университета. Серия Психология. ОмГУ. – 2016. – № 2. – С. 69–77.
4. *Гурова О. С., Аверина Е. Д.* Социальные представления педагогов о субъектах образовательного процесса в условиях модернизации системы общего школьного образования // Известия АлтГУ. – 2015. – № 3 (87). – С. 35–38.
5. *Крайлюк А. И.* Родительские установки: теоретические аспекты [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/roditelskie-ustanovki-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 22.01.2018).
6. *Дёминский В. А.* Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 38–44.
7. *Дмитриева С. М.* Представления учителей об образе ученика и условиях учебного взаимодействия в различных формах обучения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 2 (24). – С. 119–129.
8. *Лосева Е. С., Фадеева Т. Ю.* Образ ребенка в новостных публикациях СМИ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 35–44.
9. *Moscovici S.* The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology / ed. by G. Duveen. – N. Y.: New York University Press, 2000. – P. 18–77.
10. *Lahlou S.* Social representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory // The Cambridge Handbook of Social Representations. Cambridge handbooks in psychology. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015. – P. 193–209. – URL: <http://eprints.lse.ac.uk/61022> (дата обращения: 15.01.2018).

*Поступила в редакцию 11.01.2018*

**Loseva Elena Sergeevna**

*Cand. Sci. (Culturology), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Russian State University of Tourism and Service; es-loseva@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3639-0744, Moscow region, Cherkizovo.*

**Fadeeva Tatyana Yurievna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Social Psychology of Education and Development, Faculty of Pedagogy, Psychology and Special Education, Chernyshevsky Saratov State University; fadej\_tu@rambler.ru, ORCID 0000-0002-3499-8812, Saratov*

**PRESENTATIONS OF TEACHERS AND PARENTS ABOUT THE PUPIL**

*Abstract.* The paper presents the results of an empirical study of the concepts of the pupil, the purpose of which is a comparative analysis of the image of the pupil in the views of teachers and parents. The method of semantic differential was used for the study. Both positive and negative characteristics were included in the content-semantic structure of the ideas about the pupil, obtained with the help of factor analysis. Whereas semantic universals are represented only by positive characteristics. There is a desire of adults not to reveal the individuality of the child, but

to develop his performance, directed activity in approved and imposed by adults directions. Differences in the views of parents and teachers are revealed. Teachers, unlike parents, perceive pupil less honest, active and independent.

*Keywords:* social presentations, semantic differential test, semantic universals, presentations of the pupil.

### References

1. Babenko, I. I., 2014. A gifted child in the mirror of social expectations: semanticpragmatic transformation of the image in the media discourse. Bulletin of TSPU, 10 (151), pp. 119–122. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Zakharova, E. I., Petrova, A. A., 2004. Maternal ideas about the child and their role in the formation of parenthood. Family psychology and family therapy, 3, pp. 54–71. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kolodina, A. V., 2016. Parent's ideas about the child as a factor of parent–child relations. Vestnik Omskogo universiteta. Psychology Series. OmSU, 2, pp. 69–77. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Gurova, O. S., Averina, E. D., 2015. Social representations of teachers on subjects of educational process in the conditions of modernization of system of the General school education. Izvestiya AltGU, 3 (87), pp. 35–38. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Krylyuk, A. I., 2015. Parental attitudes: theoretical aspects. Vestnik of KSU N. Nekrasov: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile. Sotsiogenetiki, 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/roditelskie-ustanovki-teoreticheskie-aspekty> (accessed 22.01.2017). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Deminsky, V. A., 2008. The Image of the pupil in the mind of the teacher: gender aspect. Psychological science and education, 1, pp. 38–44. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dmitrieva, S. M., 2013. Representations of teachers about the way the student and the conditions of educational interaction in different forms of education. Bulletin of Moscow city pedagogical University. Series: pedagogy and psychology, 2 (24), pp. 119–129. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Loseva, E. S., Fadeeva, T. Yu., 2017. An image of a child in the news MEDIA Publications. Bulletin of the Moscow city Pedagogical University. Series: Pedagogics and psychology, 4 (42), pp. 35–44. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Moscovici, S., 2000. The phenomenon of social representations. Social representations: explorations in social psychology. N. Y.: New York University Press Publ., pp. 18–77.
10. Lahlou, S., 2015. Social representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory. The Cambridge Handbook of Social Representations. Cambridge handbooks in psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press Publ., pp. 193–209. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/61022> (accessed 15.01.2018).

*Submitted 11.01.2018*

**Макарова Любовь Николаевна**

Ассистент кафедры начального естественно-математического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; makarovaluban@mail.ru, ORCID 0000-0003-0543-0272, Саратов

**Морозова Елена Евгеньевна**

Доктор биологических наук, зав. кафедрой начального естественно-математического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; moroz@san.ru, ORCID 0000-0003-4420-8156, Саратов

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы диагностики исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру с использованием вопросов авторской анкеты (Кто такой исследователь? Какой художественный герой похож на исследователя? Каких известных исследователей ты знаешь? Какую пользу приносит исследователь себе, обществу природе? Может ли быть исследователем эколог, лесник, ботаник, журналист, общественник, знаток природы, умелец, мудрец, первооткрыватель, учитель, историк, защитник, патриот? Можешь ли ты назвать себя исследователем? На какого исследователя ты хотел бы быть похожим? Какие цели ставит исследователь в своей работе и как он их добивается? В каких исследовательских проектах ты принимал участие? Если бы ты был исследователем, то в какой области науки работал?) Выделены компоненты исследовательского отношения: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный. Сделан вывод о недостаточной готовности младших школьников к познанию реальности через исследовательское взаимодействие с ней.

*Ключевые слова:* исследовательское отношение, исследовательская деятельность, анкетирование, младшие школьники.

**Введение в проблему.** Согласно новому федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) выпускник начальной школы должен обладать следующими характеристиками: быть любознательным, активно и заинтересованно познавать окружающий мир; владеть основами умения учиться, быть способным к организации собственной деятельности; быть доброжелательным, уметь слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение [8]. В связи с этим в образовательной системе уделяется большое внимание исследовательской деятельности учащихся, которая закладывается в начальной школе и формируется на протяжении всего

школьного периода.

Исследовательские потребности младших школьников неразрывно связаны с учебной деятельностью и находятся на таком уровне, что требуют существенно-го развития познавательных, личностных, коммуникативных, регулятивных учебных действий [2; 3; 6]. В качестве структурных составляющих учебно-исследовательской деятельности младших школьников рассматривают: мотивационную, когнитивную и деятельностную способности и готовность к их осуществлению [7]. В качестве основных этапов организации учебно-исследовательской деятельности отмечают: выделение и постановку проблемы; выработку гипотез; поиск путей решения проблемы (обоснование гипотезы, сбор

и изучение материалов); формулирование выводов (обобщение, классификация, систематизация); представление результатов исследовательской деятельности [1].

Очевидно, что младшие школьники проявляют различное отношение к исследовательской деятельности. Многие из них объясняют свое участие в ней интересом к предмету исследования, желанием развивать свои знания, удовлетворением от самого процесса работы, возможностью получения похвалы и награды, интересного общения с одноклассниками, учителем, родителями и др. Именно наличие внутренней мотивации является первым шагом к исследованию, в том числе бескорыстному. Формирование исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру – одна из приоритетных задач в условиях ценностного восприятия мира [2; 9].

С нашей точки зрения, исследовательское отношение к окружающему миру – это интегративное качество личности младшего школьника, формирующееся на основе действий познавательной, социально-организационной направленности, нравственно-этического оценивания исследовательских возможностей и достижений, принятия социальной роли исследователя, способствующей становлению исследовательских умений (распознавать проблему, выдвигать гипотезы, высказывать суждения, доказывать верность своих идей, представлять результаты своей работы, обосновывать ценность исследовательской деятельности) для реализации своего творческого потенциала и проявления социальной активности. Тем самым в структуре исследовательского отношения можно выявить когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Исследовательские способности младшего школьника неразрывно связаны с самостоятельным выбором и использованием приемов и методов исследования на доступном материале, оценке своих ис-

следовательских возможностей. В связи с этим в ходе организации образовательно-воспитательного процесса начальной школы не обойтись без разрешения мировоззренческих вопросов о роли исследователя в современном мире.

**Основной целью** исследования является выявление особенностей исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру.

**Исследовательская часть.** В 2017 году мы провели анкетирование 100 младших школьников МОУ «СОШ № 60» г. Саратова с целью выявить степень развития компонентов исследовательского отношения. Приведем перечень вопросов анкеты:

1) вопросы на выявление степени сформированности когнитивного компонента: «Кто такой исследователь?», «Какой художественный герой похож на исследователя?», «Каких известных исследователей ты знаешь?»;

2) вопросы на выявление степени сформированности эмоционально-ценностного компонента: «Какую пользу приносит исследователь себе, обществу и природе?», «Можешь ли ты назвать себя исследователем?»; «На какого исследователя ты хотел бы быть похожим?», «Может ли быть исследователем эколог, лесник, ботаник, журналист, общественник, знаток природы, умелец, мудрец, первооткрыватель, учитель, историк, защитник, патриот?»;

3) вопросы на выявление степени сформированности деятельностного компонента: «Какие цели ставит исследователь в своей работе, и как он их добивается?», «В каких исследовательских проектах ты принимал участие?», «Если бы ты был исследователем, то в какой области науки работал?»

Установлено, что при ответе на вопрос «Кто такой исследователь?» многие младшие школьники (80 %) отметили, что исследователь – это человек, который занимается исследовательской деятельностью: «Исследует неизвестное; узнает что-то но-



вое; открывает что-то новое в различных отраслях науки; исследует природу; изучает мир; исследует всякие вещи; ищет ископаемые, предметы; разгадывает всякие загадки; ездит по разным странам и др.». Наше внимание привлекли высказывания (20 %), в которых дана личностная оценка деятельности исследователя: «Исследователь – это тот, кто разрабатывает лекарства для здоровья человека, изучает что-то во благо науки или себя; открывает что-то новое для себя или целого мира; исследует прошлое и будущее; ищет ценности; расследует убийства и кражи». Таким образом, представления об исследователе, как о человеке, который способствует получению новых знаний и ценностных представлений в конкретных областях деятельности человека, еще не нашли своего отражения в сознании большинства учащихся.

При ответе на вопрос «Какой художественный герой похож на исследователя?» младшие школьники отмечали героев сказок, мультфильмов, детективов: Робинзон Крузо, Джек Воробей; Тимур и его команда; Маленький принц; Капитан Врунгель; Скуби-Ду; Фиксики; Дон Кихот; Незнайка; Шерлок Холмс и Доктор Ватсон; Алиса; Мюнхгаузен; Профессор Селезнев; Том Сойер и Г. Финн; Синдбад-мореход; Маша и Медведь; Буратино; Кот ученый; Колобок; Иван Царевич и Серый волк; Знайка; Смешарики; Добрыня Никитич; Чебурашка; Том и Джери и др. Комментарии учащихся по поводу выбранных героев показали, что интерес младших школьников к научным достижениям во многом связан с желанием проявить свою социальную активность в необычной сказочной ситуации и не всегда связан с конкретными исследовательскими задачами.

Отмечая, каких известных исследователей младшие школьники знают, были названы: М. В. Ломоносов, И. Ф. Крузенштерн; И. П. Павлов; Ф. Магеллан, Н. М. Пржевальский, Д. И. Менделеев, И. В. Мичурин, Н. И. Вавилов; А. Эйн-

штейн, Ж.-И. Кусто, Ч. Дарвин, Х. Колумб, А. Н. Чилингаров, Ю. Гагарин, В. Терешкова, Н. Дроздов, Д. Конюхов и др. К сожалению, эти ответы и комментарии к ним говорят о малой осведомленности младших школьников о направлениях современных исследований и их деятелях.

Анализ ответов младших школьников на вопрос «Какую пользу приносит исследователь себе, обществу и природе?» показал, что чаще всего учащиеся констатируют: «Открыть, создать, найти что-то, тестировать, провести эксперимент, изобрести лекарство, получить знания, открыть тайны, узнать цель, узнать весь мир». Многие ребята отметили социальную направленность работы исследователей: «Исследуют вещи, чтобы они были безопасные для нас»; «Улучшают обычные вещи, чтобы предметы были наиболее удобны для нас», «Биологи изучают животных, чтобы лучше понимать, как они устроены». Встречались ответы небескорыстного содержания («ученые помогают кому-либо и добиваются должности», «получить Нобелевскую премию») или ответы с элементами «волшебства» («оживить мамонта», «чтобы из бумаги сделать воду»). Лишь некоторые отметили: «Важно выполнить свой проект, рассказать о работе другим ученым, помочь планете и людям», соглашаясь, что исследователь не должен стремиться к получению личной выгоды, кроме удовлетворения от решения проблемы. У нас сложилось впечатление, что исследовательская деятельность воспринимается школьниками в большей мере как пространство социальной активности человека в практическом прагматическом аспектах.

Вопрос «Может ли быть исследователем эколог, лесник, ботаник, журналист, общественник, знаток природы, умелец, мудрец, первооткрыватель, учитель, историк, защитник, патриот?» вызывал положительные утверждения у учащихся. Вопрос был необходим, чтобы расширить представления учащихся о социальной роли исследо-



вателя, отметить экономическую, экологическую, социокультурную направленность научных достижений.

Размышляя над вопросами «Можешь ли ты назвать себя исследователем? На какого исследователя ты хотел бы быть похожим?», многие ребята критически отмечали, что не могут назвать себя исследователями. Некоторые учащиеся с гордостью заявили: «Да, я исследователь, потому что любознательная; потому что хожу с братом в поход; меня интересует природа; исследую разные приборы» и др. При ответе на вопрос «На какого исследователя ты хотел бы быть похожим?» только пять учащихся отметили реальных, а не сказочных героев: И. В. Мичурин, И. Ф. Крузенштерн, Ю. В. Гагарин, А. С. Пушкин. При этом только один ученик объяснил свой выбор: «Хочу быть похожим на И. В. Мичурину и вырастить какое-нибудь необычное растение. У меня есть настоящий микроскоп. С его помощью я исследовал каплю воды, мыло, листья растений, мел, волос, комара, лук».

Вопросы, позволяющие оценить степень развития деятельностного компонента исследовательского отношения у детей младшего школьного возраста, выявляли представления о личном опыте взаимодействия ребенка с какими-либо объектами науки. Так, вопрос «Какие цели ставит исследователь в своей работе, и как он их добивается?» у большинства младших школьников вызвал затруднение. Ответы, которые бы характеризовали конкретные действия исследователя, были немногочисленны и носили неопределенный характер: «Ставят опыты, отправляются в экспедицию, наблюдают, экспериментируют».

Большинство ответов на вопрос «В каких исследовательских проектах ты принимал участие?» характеризовались констатацией участия в проектах по отдельным предметам: математике, истории, физике, информатике, окружающему миру. В некоторых случаях ответы детей носили

продуктивный характер, они указывали названия предметов и проектов, на которых осуществлялась коллективная проектная деятельность: окружающий мир («Птицы в нашем городе», «Зеленая Аллея Памяти» [4; 5], «Лес своими руками: за лесными семенами»), технология («История и технология изготовления мыла», «Зеленая Красавица»); английский язык («Опасные и красивые кошки разных континентов», «Язык дружбы» и др.). У некоторых младших школьников вопрос об участии в проектах вызвал ассоциации с участием в социальных акциях: «Бессмертный полк», «От маленькой батарейки – к большому вреду», «Для детских домов и ветеранов», «Во благо животных», «Бумажный бум», «Помощник окулиста» и др.

При ответе на вопрос «Если бы ты был исследователем, то в какой бы области науки работал?» большинство младших школьников назвали математику, окружающий мир, историю, географию, биологию. Встречались единичные ответы, где были отмечены: информатика, медицина, социология, астрономия, музыка, ИЗО и др. Некоторые ребята констатировали: «Хочу изучать поведение насекомых, научился бы ориентироваться в лесу, наблюдал бы за ростом животных».

**Заключение.** Опираясь на изложенные рассуждения, можно отметить, что в большинстве случаев младшие школьники имеют ограниченные представления о социальной роли исследователя, результативности и возможностях его работы. Они еще недостаточно готовы к познанию реальности через исследовательское взаимодействие с ней, самостоятельной постановке различных целей исследования, изобретению новых способов и средств достижения исследовательских целей, получению разнообразных, порой даже не прогнозируемых и неожиданных, результатов исследования и дальнейшее их использование, нравственной оценке собственных исследовательских действий.

Необходимо продолжить поиск механизмов, путей, средств, условий развития всех компонентов (когнитивного, эмоциональ-

но-ценностного и деятельностного) исследовательского отношения младших школьников к окружающему миру.

### Библиографический список

1. *Барашкина С. Б.* Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир» // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С. П. Баранова. – Елец: Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, 2017. – С. 14–17.

2. *Макотрова Г. В.* Развитие исследовательского потенциала школьника: антропологический подход // Исследовательская работа школьников. – 2015. – № 52 (2). – С. 17–26.

3. *Макотрова Г. В.* Развитие исследовательского потенциала школьников в условиях реализации ФГОС // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 2. – С. 141–150.

4. *Морозова Е. Е.* Зеленый Уголок Памяти – Зеленая Аллея Памяти – Зеленая Роща Памяти. Эколого-гражданский проект: учебное пособие. – Книга 10. – Саратов: Наука, 2016. – 60 с.

5. *Морозова Е. Е.* К вопросу о социализации личности средствами патриотического воспитания в гуманистическом образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 26–30.

6. *Сабирова Э. Г.* Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 24 с.

7. *Савенков А. И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2004. – 80 с.

8. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ.* – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

9. *Ogelman H. G.* Teaching Preschool Children About Nature // A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. Early Childhood Education Journal. – 2012. – № 40. – P. 177–185.

*Поступила в редакцию 30.01.2018*

### *Makarova Lubov Nikolaevna*

*Assis. Prof., Department of the Elementary Mathematics and Science Education, National Research Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; makarovaluban@mail.ru, ORCID 0000-0003-0543-0272, Saratov*

### *Morozova Elena Evgenievna*

*Dr. Sci. (Biolog.), Head of the Department of Elementary Mathematics and Science Education, National Research Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky; moroz@san.ru, ORCID 0000-0003-4420-8156, Saratov*

## RESEARCH RELATIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO THE WORLD: DIAGNOSTIC ASPECT

*Abstract.* The article discusses issues of diagnostics research of relationship younger students to the world using the author's questions (Who is the researcher? What is an artistic hero of a researcher? What famous explorers do you know? What are the benefits of the researcher himself, society, nature? Could there be a researcher, ecologist, forester, botanist, journalist, social activist, lover of nature, craftsman, sage, discoverer, teacher, historian, protector, patriot? Can you call yourself a researcher? Which researcher would you like to be like? What's the purpose of the researcher in his work and how do he achieve them? In any research projects is you participated? If

you were a researcher, what field of science will you work?) Components are highlighted in research relationships: cognitive, emotional-valuable, practice. The conclusion about insufficient readiness of Junior schoolchildren to the cognition of reality through research association are made.

*Keywords:* research relationship, research activity, survey, junior schoolchildren.

### References

1. Barashkina, S. B., 2017. Development of search activity of younger schoolchildren in the process of solving research problems in the course "the World around". Gnoseological foundations of education. International collection of scientific works dedicated to the 90th anniversary of Professor S. P. Baranov. Yelets: Yelets state University named after I. A. Bunin Publ., pp. 14–17. (In Russ.)
2. Makotrova, G. V., 2015. Development of the student's research potential: the anthropological approach. Research work of schoolchildren, 52 (2), pp. 17–26. (In Russ.)
3. Makotrova, G. V., 2016. Development of the research potential of schoolchildren in the context of the Federal State Educational Standard. Domestic and foreign pedagogy, 2, pp. 141–150. (In Russ.)
4. Morozova, E. E., 2016. Green Memory Area – Green Memory Lane – Green Memory Groves. Ecological and civil project: a training manual. Book 10. Saratov: Science Publ., 60 p. (In Russ.)
5. Morozova, E. E., 2017. To the question of socialization of personality by means of Patriotic education in the humanistic educational space. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 26–30. (In Russ.)
6. Sabirova, E. G., 2012. Formation of research skills of students in the information and educational environment of primary school. Cand. Sci. (Pedag). Kazan, 24 p. (In Russ.)
7. Savenkov, A. I., 2004. Technique of research of teaching younger pupils. Samara: Educational literature Publ., 80 p. (In Russ.)
8. Federal state educational standard of primary General education, 2010. Ministry of education and science of the Russian Federation. Moscow: Enlightenment Publ., 31 p. (In Russ.)
9. Ogelman, H. G., 2012. Teaching Preschool Children About Nature. A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. Early Childhood Education Journal, 40, pp. 177–185. (In Eng.)

*Submitted 30.01.2018*

**Ушакова Елена Владимировна**

*Доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, [elekta@nxt.ru](mailto:elekta@nxt.ru), ORCID 0000-0003-0158-7264, Новосибирск*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ)**

*Аннотация.* В статье раскрывается роль контроля и оценки знаний и умений у младших школьников; на основе результатов мониторинга качества обученности младших школьников – анализа результатов диагностических работ по русскому языку, в том числе всероссийских проверочных работ (представлены статистические данные), приводятся типичные языковые ошибки учащихся и представлены рекомендации учителю начальных классов для их устранения и предупреждения. Статья содержит практические советы учителю при работе над проблемными темами дисциплины «Русский язык»; предлагаются и анализируются задания по фонетике, лексикологии, морфемике, синтаксису, орфографии русского языка, а также уделяется внимание работе с текстом в начальной школе: определение темы текста, формулирование его основной мысли, деление текста на микротексты, формулирование микротема.

*Ключевые слова:* обучение, младшие школьники, русский язык, типичные ошибки, фонетическая работа, синтаксис, однородные члены предложения, текст, микротекст, микротема.

**Введение в проблему.** Трудно переоценить роль контроля и оценки в обучении младших школьников. Особенно острой эта тема становится в условиях введения и реализации требований ФГОС НОО [2; 4; 6], в связи с особенностями формирования универсальных учебных действий [3; 5; 8; 9]. Именно результаты мониторинга обученности младших школьников русскому языку, анализируемые нами в течение более десяти лет, многолетний опыт разработки заданий диагностических работ по русскому языку для младших школьников Новосибирска и Новосибирской области, Москвы и Московской области, анализ результатов Всероссийских проверочных работ (ВПР) по русскому языку (2016, 2017), выполняемые совместно с преподавателем Центра развития детей «Baby smile» Е. П. Петрухиной по заказу Новосибирского центра мониторинга и развития образования, позволяют нам сделать выводы о типичных языковых ошибках учащихся

и предложить некоторые рекомендации учителям начальных классов и студентам, а также всем заинтересованным в наиболее эффективном обучении младших школьников русскому языку, что является основной целью данной работы.

**Анализируя результаты** распределения первичных баллов в ВПР по русскому языку учащихся четвертых классов Новосибирской области (2017 г.), мы установили, что процент младших школьников, набравших от 0 до 13 баллов (неудовлетворительно) составил 5,24 % (в среднем по России 3,85 %), что на 1,39 % больше среднего по России; от 14 до 23 баллов (удовлетворительно) – 25,58 % (21,74 %), что на 3,84 % больше среднего по стране; от 24 до 32 баллов (хорошо) – 47,3 % (45,67 %), что на 1,63 % выше, чем в общей выборке; от 33 до 38 баллов (отлично) – 21,88 % (28,74 %), что на 6,86 % ниже среднего по России. Для наглядности представим статистику по отметкам в таблице 1.

**Результаты выполнения ВПР по русскому языку учащимися четвертых классов в 2016 и 2017 гг. (Новосибирская область, средний по России), проценты**

| Год     | Неудовлетворительно | Удовлетворительно | Хорошо      | Отлично     |
|---------|---------------------|-------------------|-------------|-------------|
| 2016 г. | 3 (2,7)             | 14,4 (14,9)       | 39,1 (38,1) | 43,5 (44,2) |
| 2017 г. | 5,2 (3,8)           | 25,6 (21,7)       | 47,3 (45,7) | 21,9 (28,7) |

Как видим, в 2017 г. результаты выполнения ВПР по русскому языку у младших школьников Новосибирской области снизились, по сравнению с результатами 2016 г., ниже они оказались и по сравнению со средними по России.

Количество неудовлетворительных отметок увеличилось в 2017 г. на 2,2 %; на 1,4 % у новосибирских школьников больше «двоек», чем в среднем по России. На 11,2 % увеличилось количество работ, выполненных на «удовлетворительно», что на 3,9 % больше общероссийских показателей.

Успехом можно было бы считать увеличение отметок «хорошо» за выполнение ВПР – на 8,2 % (на 1,6 % выше средних по России), если бы резко не снизились в 2017 г. показатели отличных отметок – на 21,6 % (на 6,8 % ниже средних результатов по стране).

Успешность выполнения ВПР в 2017 г., по сравнению с результатами 2016 г., значительно снизилась как у учащихся начальной школы г. Новосибирска и Новосибирской области, так и у младших школьников страны в целом. Статистические данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Изменение успешности выполнения ВПР в 2017 г., проценты**

| Неудовлетворительно |          | Удовлетворительно |          | Хорошо   |          | Отлично   |           |
|---------------------|----------|-------------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| НСО                 | Россия   | НСО               | Россия   | НСО      | Россия   | НСО       | Россия    |
| > на 2,2            | > на 1,1 | > на 11,2         | > на 6,8 | > на 8,2 | > на 7,6 | < на 21,6 | < на 15,5 |

**Практическая направленность работы** определяется рекомендациями учителю для устранения лакун в знаниях младших школьников при работе над проблемными темами дисциплины «Русский язык»; предлагаются и анализируются задания по фонетике, лексикологии, морфемике, синтаксису, орфографии русского языка, а также уделяется внимание работе с текстом в начальной школе: определение темы текста, формулирование его основной мысли, деление текста на микротексты, формулирование микротем.

Содержание Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), сакцентированное на выработке у младших школьников универсальных

учебных действий, не исключает работу над теорией школьных дисциплин, овладением их содержательной стороной, где, к сожалению, из года в год учащимися начальных классов повторяются одни и те же (если говорить о предмете «Русский язык») ошибки.

По окончании периода обучения грамоте фонетическая работа на уроке русского языка уходит на второй план, в программе появляется все больше тем орфографических, грамматических, в области развития речи учащихся. Между тем, к звуковой стороне языка обращаться все же следует. Правильная фонетическая работа на уроке, как известно, развивает фонематический слух ребенка, закладывает основы орфографии.

При звуковом анализе мы формируем умение ориентироваться на звучание (на звук), а не на написание слова (не на букву). Анализ (это еще К. Д. Ушинский доказал) следует проводить от звука к букве, многократно произнося (или протягивая, когда это возможно) один и тот же звук.

Устно:

[ма-рос] – 2 слога. [ма-рОс] – ударение на втором слоге. [М-м-марос] – тянем или многократно повторяем звук – первый звук [м]. [мааарос] – тянем звук – следующий звук [а]. [марррос] – тянем звук – следующий звук [р]. [марооос] – тянем звук – следующий звук [о]. [мароссс] – тянем звук – последний звук [с].

[м] [а] [р] [о] [с] – в слове 5 звуков.

Выполняя звуковой анализ, мы произнесли слово как минимум 7 раз: деля его на слоги, определяя ударение и еще столько раз, сколько звуков в слове (их 5). Многократное произнесение звуков слова необходимо при фонетической работе.

Или письменно:

[м] – согл., звонк. непарн., сонорн., тв. парн. – обозначается буквой «эм» – М

[а] – гласный, безударный – обозначается буквой О

[р] – согл., звонк. непарн., сонорн., тв. парн. – обозначается буквой «эр» – Р

[О] – гласный, ударный – обозначается буквой О

[с] – согл., глух. парн., тв. парн. – обозначается буквой «зэ» – З

5 звуков, 5 букв

При работе над фонетическими явлениями следует учить произносить, слушать и слышать слово. «У младших школьников важно сформировать такую мотивацию, чтобы пробудить интерес к наблюдениям и самонаблюдениям над своим артикуляционным аппаратом, над «рождением» звучащей и слышимой речи, тогда и новые языковые понятия станут осмысленными, а не просто «спущенными» учителем сверху» [1, с. 22].

Ценные советы и приемы фонетической работы предлагает А. А. Бондаренко в статье «Живая фонетика в начальной школе» [1].

Для студентов и практикующих учителей в пособии Е. А. Суховой «Теоретические основы и технологии начального языкового образования (Модуль “Фонетика”)» «представлены теоретические вопросы и практические задания по основным темам» раздела «Фонетика», которые «направлены на формирование системы знаний по проблемным темам, развитие навыков самостоятельной исследовательской работы, творческой профессиональной деятельности» [7].

В процессе обучения русскому языку необходимо уделять внимание орфоэпической норме, формированию правильного литературного произношения как одной из важнейших составляющих успешной коммуникации (свёкла, цепОчка, карсИвее, балУет, положИть, звонИшь, скворе[ш]ник и др.); целенаправленно расширять словарный запас младших школьников, уделяя этому внимание на *каждом* уроке русского языка и литературного чтения, в том числе работая над переносным значением слов.

При работе с близкими по значению словами следует учить детей подбирать как языковые, так и контекстуальные синонимы. Многозначное слово в контексте употреблено в определенном значении, к нему (этому значению) и лучше подбирать синоним, ориентируясь на контекст. Например, *легкий* – 1. Нетяжелый (*легкая сумка*); 2. Нетрудный (*легкая задача*); 3. Нестрогий (*легкое наказание*); 4. Неопасный (*легкое заболевание*); 5. Уживчивый, покладистый (*легкий характер*); 6. Слабый, небольшой по силе (*легкое столкновение*). И другие значения данного слова.

При изучении программных тем по русскому языку следует предлагать учащимся вариативный языковой материал для отработки умений обнаруживать изучаемое явление в различных ситуациях. Напри-



мер, при изучении однородных членов предложения рассматривать предложения с разной структурой, с различным местоположением однородных членов. Кроме того, как показывает опыт анализа результатов ВПР по русскому языку учащихся четвертых и пятых классов (2016, 2017 гг.), следует обучать и отыскиванию предложения с однородными подлежащими (сказуемыми) в тексте (или среди набора предложений). Давать задание на составление предложений с однородными членами. В воздухе ласточки **добывают** себе пищу, **пьют** и даже **спят!** – наиболее «прозрачный» пример из ВПР по русскому языку 2017 г.

Стоит заметить, что следует методически грамотно подходить к выбору языкового материала для отработки темы. Например, в ВПР 2017 г. для четвероклассников в задании «Найди в тексте предложение с однородными подлежащими (сказуемыми). Выпиши это предложение, подчеркни в нем однородные подлежащие (сказуемые)» предлагается в качестве ответа следующее предложение: *Ее (ласточку) отличают **хвост** с глубоким вырезом и красивые узкие **крылья**.*

Опытному учителю сразу бросятся в глаза грамматические особенности однородных подлежащих и сказуемого: подлежащее *хвост* стоит в форме ед. ч., подлежащее *крылья* – в форме мн. ч., сказуемое *отличают* в форме множественного числа. Форма числа глагола-сказуемого совпадает только с формой одного существительного-подлежащего (...*отличают*... *крылья*), с другим подлежащим, стоящим рядом со сказуемым, формально грамматической связи нет (...*отличают хвост*). Обычно школьники, выявляя однородные члены (подлежащие или сказуемые), следуют за определением однородных членов и придерживаются такого алгоритма: отыскивая однородные подлежащие, они задают к ним один и тот же вопрос (Кто? или Что?), затем определяют, к одному ли и тому же сказуемому они относятся, за-

давая при этом *один и тот же* вопрос от каждого подлежащего.

В анализируемом предложении школьники должны сначала условно «объединить» подлежащие и задать один общий вопрос к сказуемому: *хвост* и *крылья* что делают? *Отличают*. Предполагаем, что среднестатистический четвероклассник вправе не справиться с заданием такого уровня.

Еще одно предложение с однородными подлежащими, предложенное авторами в тексте ВПР: *У ласточки **чёрная** гладкая **спинка**, белая **грудка**.* Правда, данное предложение не предусмотрено в качестве выбора его детьми (в правильных ответах оно отсутствует), но, поскольку в нем также есть однородные подлежащие, дети вправе были выбрать и его. В предложении отсутствует сказуемое, оно подразумевается (*есть, имеется*), но в русском предложении эти глаголы избыточны, в отличие от структуры английского, например, предложения: *The swallow **has** black smooth back, white breast.* (Ласточка **имеет** *чёрную гладкую спинку, белую грудку*).

Неполные предложения, также как и односоставные, не следует предлагать учащимся для работы над синтаксическими явлениями.

А вот «провокационный» языковой материал в составе тренировочных (!) заданий предлагать стоит: *Между комочками пернатые строители кладут **соломинки, части конских волос, тростник, травинки**.* (ВПР, 2017)

Прямые дополнения в предложении – отвечают на вопрос «что?» Окончания, сходные с окончаниями существительных-подлежащих (как в именительном падеже) и отсутствие предлогов – это «провокация», их младшему школьнику легко спутать с подлежащими.

Изучая программный материал по русскому языку, стоит предлагать детям разные формулировки одного и того же задания, формы его подачи (текст, таблица, схема).



1. Проверочные слова соответствуют проверяемым:

| Проверяемые слова | Проверочные слова  |
|-------------------|--------------------|
| 1. священное      | А. (на) подбородке |
| 2. бородатый      | Б. борода          |
| 3. борода         | В. святое          |
|                   | Г. посвящается     |

(Ответы: 1. священное – В святоЕ; 2. бородатый – А (на) подборОдке; 3. борода – Б бороДа)

2. Проверочные слова соответствуют проверяемым:

| Проверочные слова | Проверяемые слова |
|-------------------|-------------------|
| А. боковое        | 1. (толстые) бока |
| Б. сбоку          | 2. красное        |
| В. гребень        | 3. гребёнка       |
| Г. гребешок       |                   |

(Ответы: 1. (толстые) бока – сбОку; 2. красное – А боковОе; 3. гребёнка – В грЕбень)

При изучении программных тем по русскому языку желательнее предлагать учащимся вариативный языковой материал для отработки умений обнаруживать изучаемое явление в различных ситуациях: например, при изучении однокоренных слов и форм одного и того же слова, желательнее сравнивать однокоренные слова с формами слова (*кроха, крохой*), с синонимами (*школьник, ученик*), со словами одной тематической группы (*мороз, зима, холод, снег*), созвучными словами (*мороз, моросить*), с ассоциативными словами (*сало, солить*), со словами с омонимичными корнями (*вода, водитель; солить, солист*).

ФГОС НОО рекомендует особое внимание уделять работе с текстом, вырабатывать следующие умения: читать текст осмысленно; определять тему текста; формулировать его основную мысль; делить текст на микротексты; формулировать микротемы (с аргументацией).

Зачастую сложность для младших школьников представляет определение основной мысли текста и определение микротема текста. Формулируя микротему, мы отыскиваем самое важное в микротексте, ориентируясь на ключевые слова в нем.

Выделите и сформулируйте микротемы в басне.

Лев, медведь и лисица

*Лев и медведь добыли мяса и стали за него драться. Медведь не хотел уступить, и лев не уступал. Они так долго бились, что ослабели оба и легли. Лиса увидела промеж них мясо, подхватила его и убежала.* (Л. Толстой)

В более объемных текстах микротексты чаще всего совпадают с абзацами. Басня Л. Толстого лаконична. В ней каждый микротекст – это одно предложение, соответственно, в каждом предложении содержится своя микротема.

Анализируя эту басню, даже студенты при формулировании микротемы не всегда точно их называют, наиболее частотная ошибка встречается при определении последней микротемы по контексту *Лиса увидела промеж них мясо, подхватила его и убежала*. Самый распространенный ответ-ошибка – «хитрая лиса». Но здесь лиса особой хитрости не проявила, она просто взяла то, что «плохо лежало», хотя в заголовке она не «лиса», а «лисица» – именно это животное у Толстого оказалось между двумя силачами (не волк, например). А между тем, ответ в подтексте: читатель понимает, что драчуны остались без обеда.

Микротемы (чаще всего соответствуют плану текста)

Не поделили.

Не уступают друг другу.

Устали, ослабели.

Остались ни с чем.

Идея басни (мораль): спорщики, которые не хотят уступить друг другу, проигрывают оба.

При формировании текстовых умений необходимо также периодически организовывать целенаправленную работу над составлением учащимися письменных высказываний на предложенную тему (афоризм, пословицу).

**Выводы.** Ежегодный анализ результатов диагностических работ младших школьников г. Новосибирска и Новосибирской области, общие результаты ВПР по русскому языку (снижение успешности ее выполнения в 2017 г.), анализ достижений требований ФГОС начального общего образования, определяемых по результа-

там выполнения младшими школьниками каждого задания диагностической работы, позволили выявить типичные ошибки учащихся в области русского языка. Для устранения и предупреждения языковых ошибок младших школьников мы проанализировали и предложили задания по наиболее проблемным темам фонетики, лексикологии, морфемики, синтаксиса, орфографии русского языка; остановились на работе с текстом в начальной школе – формулировании его основной мысли, делении на микротексты, формулировании микротема. Ограниченные рамками статьи, мы привели лишь некоторые виды языковой работы над темами разделов русского языка и наметили направления, на которые учителю, с нашей точки зрения, стоит особо обратить внимание.

#### Библиографический список

1. Бондаренко А. А. Живая фонетика в начальной школе // Начальная школа. – 2015. – № 7. – С. 17–22.

2. Колесова С. Н. Особенности контроля и оценки в обучении литературному чтению. Памятки как методический инструмент формирования регулятивных универсальных учебных действий // Сибирский учитель. – 2015. – № 1 (98). – С. 105–108.

3. Молокова А. В. Особенности формирования универсальных учебных действий в условиях информатизации образовательного процесса // Сибирский учитель. – 2012. – № 83. – С. 20–24.

4. Смолеусова Т. В. Система оценки: проблемы и перспективы реализации ФГОС НОО // Сибирский учитель. – 2013. – № 4 (89). – С. 10–12.

5. Суховой Е. А. Возможности учебной дисциплины «Русский язык» в формировании логических универсальных учебных действий младших школьников // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 93–96.

6. Суховой Е. А. Русский язык в начальной

школе: задания для диагностики сформированности логических универсальных учебных действий // Сибирский учитель. – 2016. – № 2 (105). – С. 62–66.

7. Суховой Е. А. Теоретические основы и технологии начального языкового образования (модуль «Фонетика»): практикум. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 61 с.

8. Ушакова Е. В. Средства оценки сформированности некоторых познавательных и регулятивных универсальных учебных действий младших школьников (на материале дисциплины «Русский язык») // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 318–324.

9. Ушакова Е. В. Средства формирования УУД младших школьников (метапредметные результаты) при работе с текстом на уроках русского языка // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 112–118.

Поступила в редакцию 11.01.2018

***Ushakova Elena Vladimirovna***

*Senior lecturer, of the Department of Pedagogics and methodics of primary education, the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, elekta@nxt.ru, ORCID 0000-0003-0158-7264, Novosibirsk*

## **SOME FEATURES OF TEACHING YOUNGER STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE RESULTS OF MONITORING THE QUALITY OF TRAINING)**

**Abstract.** The article reveals the role of monitoring, knowledge assessment and skills of junior schoolchildren; based on the results of monitoring the training quality of junior schoolchildren – analysis of the results of the diagnostic works of the Russian language, including All-Russian tests (statistical data are presented), typical students' language mistakes and recommendations for the primary school teacher for their elimination and prevention. The article contains practical advice to the teacher for working on problem topics of the discipline Russian language; the tasks on phonetics, lexicology, morphology, syntax, spelling of the Russian language are proposed and analyzed, and attention is also paid to working with the text in the primary school: defining the topic of the text, formulating its main idea, dividing the text into microtexts, and formulating the microthemes.

**Keywords:** education, junior schoolchildren, Russian language, typical mistakes, phonetic work, syntax, homogeneous terms of the sentence, text, microtext, microteam.

### **References**

1. Bondarenko, A. A., 2015. Live phonetics in primary school. Primary school, 7, pp. 17–22. (In Russ.)
2. Kolesova, S. N., 2015. Features of monitoring and evaluation in the teaching of literary reading. Memo as methodical tools of formation of universally learning activities. Siberian teacher, 1 (98), pp. 105–108. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Molokova, A. V., 2012. Features of forming of universal educational actions in the conditions of educational space informatisation. Siberian teacher, 83, pp. 20–24. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Smoleusova, T. V., 2013. Evaluation system: problems and prospects of realization of the GWF IEO. Siberian teacher, 4 (89), pp. 10–12. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Sukhovey, E. A., 2016. Possible discipline Russian language in the logical formation of universal educational actions of junior schoolchildren. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood. Materials of scientific-practical seminar. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 93–96. (In Russ.)
6. Sukhovey, E. A., 2016. Russian language in primary school: tasks for diagnosis of the formation of the logical universal educational actions. Siberian teacher, 2 (105), pp. 62–66. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Sukhovey, E. A., 2015. Theoretical foundations and technology elementary language education (the module of phonetics). Workshop. Novosibirsk: NSPU Publ., 61 p. (In Russ.)
8. Ushakova, E. V., 2015. The resources of development evaluation of some cognitive and regulatory universal educational actions of Junior schoolchildren (on the material discipline Russian language). Philological education in modern research: linguistic and methodological aspects. Materials of international scientific-practical conference. Moscow: State Institute of Russian language named with Pushkin Publ., pp. 318–324. (In Russ.)
9. Ushakova, E. V., 2015. The resources of development universal educational actions of junior schoolchildren (meta-subject results) when working with text on lessons of the Russian language. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood. Materials of scientific-practical seminar. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 112–118. (In Russ.)

*Submitted 11.01.2018*

**Иванова Оксана Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент Департамента по экономико-правовому и гуманитарному образованию, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, oksy28@mail.ru, ORCID 0000-0003-4050-6498, Якутск*

**Старостин Владимир Петрович**

*Кандидат философских наук, доцент Департамента по экономико-правовому и гуманитарному образованию, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, starost@list.ru, ORCID 0000-0002-4217-475X, Якутск*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ АГРОВУЗА В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА

*Аннотация.* Данная статья посвящена обучению чтению на английском языке в агро-вузе в условиях трилингвизма. В ней рассматриваются такие вопросы, как билингвизм и трилингвизм; особенности обучения чтению как виду речевой деятельности в условиях трилингвизма; характер взаимодействия контактирующих языков при иноязычном чтении. Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы: трилингвистический комплекс, создающийся в условиях национально-русского и русско-национального билингвизма может иметь как положительные, так и отрицательные стороны. Методически обоснованное управление обучением иностранному языку, в частности чтению, может раскрыть дополнительные возможности билингва, которые заключаются в его языковом и операционном опыте.

*Ключевые слова:* билингвизм, филологический и языковой опыт, лингвистический опыт, транспозиция, интерференция, иноязычное чтение.

**Введение в проблему.** Обучение чтению на иностранном языке в условиях трилингвизма, характерного для Республики Саха (Якутия), имеет определенную специфику, которая обусловлена взаимодействием контактирующих языков.

Исходя из этого, *целью нашей статьи* является рассмотрение таких вопросов, как билингвизм и трилингвизм; особенности обучения чтению как виду речевой деятельности в условиях трилингвизма; характер взаимодействия контактирующих языков при чтении.

В современной научной литературе многоплановое, сложное явление многоязычия, интегрирующее категории психологии, социологии и лингвистики, «с его различными вариантами (видами проявления), обозначается различными авторами посредством разных терминов: «многоязычие», «билингвизм», «двуязычие», «полигlossия», «дигlossия», «эквilingвизм»

(«эквilingвальный билингвизм»), «языковой дуализм», «контактирование языков», «языковые контакты», «амбилингвизм» и др. Использование разнообразных терминов в определенной степени затрудняет анализ проблемы многоязычия» [11, с. 8–9].

**Методологической базой для решения поставленной задачи** явились работы таких исследователей, как М. М. Фомин, В. В. Виноградов, Л. В. Щерба, И. А. Зимняя, Ур. Вайнрайх, Н. В. Барышников, А. Л. Тихонова, М. Г. Аствацатрян и др.

Ближе всех к проблеме многоязычия подошел М. М. Фомин, который реализовал комплексный междисциплинарный подход к многоязычию. М. М. Фомин выявил связь между разнообразием терминов и различными дисциплинарными подходами к проблеме: термины выстроил в соответствии с тенденцией их употребления, обусловленного тем или иным дисципли-

плинарным подходом: лингвистическим, социально-историческим (социолингвистическим), дидактико-педагогическим, психологическим и психолингвистическими подходами. В контексте данного подхода считается целесообразным рассматривать «понятие “многоязычие” как родовое, а понятия “двуязычие”, “билингвизм”, “трилингвизм” и т. д. как видовые<sup>1</sup>» [11, с. 9].

Для уяснения и систематизации существующих работ по многоязычию мы считаем целесообразным, опираясь на работу М. М. Фомина, рассмотреть исследования по дисциплинарным подходам.

Так, в лингвистическом аспекте наблюдаются следующие тенденции: 1) разграничение понятий «двуязычие» и «многоязычие», при предпочтительном употреблении русских терминов «двуязычие», «многоязычие»; 2) использование терминов «двуязычие», «билингвизм» и «языковые контакты» в качестве синонимов; 3) употребление редких, менее распространенных терминов: «языковой дуализм» как синоним к терминам «двуязычие» и «билингвизм» (В. В. Виноградов); «языковое контактирование» (З. У. Блягз); «полиглотизм, как случайное и индивидуальное употребление языков» (Т. П. Ильшенко); «диглоссия» (Ч. Фергусон); «полиглоссия» (Ж. Ронжа); «амбилингвизм» (Дж. К. Кэтфорд); «эквILINGVизм, когда речь идет о двуязычии, при котором оба языка занимают в речевой деятельности одинаковое место» (Ю. А. Жлуктенко).

В психологическом аспекте прослеживается «тенденция употребления терминов “двуязычие” и “билингвизм” (Н. В. Имеддзе, И. А. Зимняя и др.)» [11, с. 10].

В дидактико-педагогическом аспекте наблюдается тенденция употребления тер-

минов «двуязычие», «билингвизм», «многоязычие» (В. И. Абаев, А. Г. Зоргенфрей, А. В. Ярмоленко, Л. В. Щерба, В. А. Аврорин, М. К. Кабардов и др. [11, с. 11].

При рассмотрении условий билингвального существования мы придерживаемся трактовки, предложенной Ур. Вайнрайх, понимая билингвизм как владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения [5, с. 35–36].

Рассуждая в данном русле и определяя билингвизм как психологический феномен, многие исследователи характеризуют его не только *типами, видами, но и степенью сосуществования языков*.

Исследователи по способу овладения выделяют *естественный и искусственный билингвизм*. *Естественный билингвизм* характеризуют как овладение языком с раннего детства и использование его как средства общения наряду с родным языком. *Искусственный билингвизм* возникает в искусственно созданной обстановке, при изучении неродного языка, без непосредственного контакта с его носителями.

На основе психологических критериев выделяют четыре типа билингвизма:

1) по числу действий, выполняемых на основе данного умения, билингвизм делится на: а) *перцептивный билингвизм*, если данное умение позволяет билингу понимать речевое произведение, принадлежащее второй языковой системе, но не более того; б) *репродуктивный билингвизм* – умение, позволяющее билингу воспроизводить вслух или читать про себя; в) *продуктивный билингвизм* – умение, которое позволяет билингу не только понимать и воспроизводить речевое произведение, принадлежащее вторичной языковой системе, но и порождать его;

2) по соотношенности двух речевых механизмов между собой выделяют: а) *чистый билингвизм* (речевые механизмы, обеспечивающие порождение речи, последовательно принадлежащие двум

<sup>1</sup> Типология билингвизма в виде сводной таблицы, иллюстрирующей дисциплинарные характеристики типов билингвизма, представлена наиболее полно в работе М. М. Фомина (127, с. 41–43).

языковым системам, которые могут функционировать независимо друг от друга); б) *смешанный билингвизм* (речевые механизмы связаны между собой постоянной связью или вступают в связи между собой во время акта речи;

3) по способу связи речи каждого из языков с мышлением выделяют: а) *непосредственный билингвизм* (оба языка непосредственно связаны с мышлением, т. е. это бессознательно-интуитивное практическое владение языками); б) *опосредствованный билингвизм* (второй язык связан с мышлением через родной язык, что предполагает «дискурсивно-логическое речевое умение») [11, с. 39];

4) по доминантности речевого механизма, относящегося к одному из языков, выделяют: а) *координативный билингвизм*, который характеризуется равноправным статусом; б) *субординативный*, характеризующийся неравноправным статусом [6, с. 134].

Некоторые исследователи выделяют «по характеру контактирующих языков следующие типы билингвизма: а) билингвизм, когда родной и неродной языки являются структурно близкими; б) билингвизм, когда родной и неродной языки являются структурно отдаленными» [9, с. 56].

Существует ряд авторов, которые в понятие билингвизма включают также владение тремя и более языками в связи с тем, что прибавление третьего, четвертого и т. д. языка не меняет характера проблем, порождаемых двуязычием (многократное двуязычие) (Э. Хауген, Л. Н. Гевелинг). По их мнению, термин «билингвизм» является корректным, так как он включает любые виды многоязычия; речь в данном случае идет о чисто количественных различиях.

Переходя к рассмотрению вопроса о трилингвизме, следует отметить отсутствие однозначной трактовки для определения явления, при котором в процессе обучения контактируют три языка. Наиболее часто употребляемыми терминами являются трилингвизм, триглоссия и триязычие.

Н. В. Барышников рассматривает термины «трилингвизм» (имеется в виду индивидуальный трилингвизм) и «триглоссия» как синонимы и определяет его как «еще более сложное явление, представляющее собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения» [3, с. 52]. Это один из частных случаев многоязычия – явление сложное с точки зрения взаимодействия механизмов речевой деятельности, которое характеризуется как уверенное владение родным языком (Я1), далекое от совершенства, но достаточное на коммуникативном уровне владение вторым языком (Я2), и не совершенное владение иностранным языком (Я3). Третий изучаемый язык (в нашем случае английский) «становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения изучающим известного уровня владения» Я3. То есть «искусственным трилингвом считается человек, который кроме своего Я1 не в сравнимой степени, но компетентен в двух языках». При этом коммуникативная природа трилингвизма меняется по мере его продвижения в овладении как Я1, так и Я2. «Языки, образующие индивидуальный трилингвизм, находятся в отношении функциональной зависимости и дополнительности» [3, с. 53].

Несмотря на существующие объективные индивидуальные различия трилингва, автор выделяет типичные характеристики трилингвизма:

1) искусственность, поскольку иностранный язык изучается вне языковой среды, в отсутствии реальной потребности;

2) субординативность, которая «проявляется прежде всего в разноразном владении каждым из языков»;

3) смешанность: «элементы одного из языков в сознании у индивида оказываются смешанными с соответствующими по смыслу элементами других языков» [3, с. 53].



По способу сосуществования языков Н. В. Барышников выделяет чистый и смешанный типы трилингвизма, выведенный по аналогии с имеющейся в литературе характеристикой двуязычия. Чистый трилингвизм отличается изолированным независимым сосуществованием языков в сознании индивида, который достигается очень редко.

В результате автор приходит к выводу о том, что, несмотря на свое несовершенство, не ярко выраженную активность, сложность и хрупкость, трилингвизм оказывает значительное влияние на коммуникативное развитие и психологию студента [3, с. 58].

Нам также близко мнение М. М. Фомина, который рассматривает трилингвизм, триглоссию и триязычие как расширенный билингвизм (многоязычие). В предлагаемой работе речь пойдет об искусственном субординативном трилингвизме, в котором Я1 является доминирующим, Я2 занимает подчиненное положение, а Я3 характеризуется как несовершенное владение иностранным языком.

**Постановка задачи.** Как происходит обучение иностранному языку, в частности иноязычному чтению в агровузе в условиях трилингвизма?

Исследования в этой области подтверждают, что билингвизм имеет положительные предпосылки с точки зрения овладения следующим языком: независимо от уровня владения Я1 и Я2, у студентов «подразумевается параллельное развитие двух механизмов речи – Я1 и Я2, что благоприятно сказывается на изучении третьего языка – ИЯ, при условии рационального управления учебной деятельностью студентов, учета языковой ситуации и подвижного характера как билингвизма, так и трилингвизма» [13, с. 315]. В свою очередь, искусственный субординативный трилингвизм способствует «интенсификации роста лингвистического опыта, динамизирует развитие механизмов ве-

роятностного прогнозирования, положительно влияет на становление и упрочение навыков и умений иноязычного чтения» [3, с. 46].

Таким образом, существуют объективные причины, которые ставят проблему обучения иностранному языку в агровузе, в частности чтению, в более выгодное положение – «двуязычный индивид готов к изучению другого языка через свой лингвистический опыт, через осознание того, что существуют разные способы оформления мысли, к наличию в изучаемом языке специфических грамматических явлений он относится как к чему-то само собой разумеющемуся» [12, с. 113]. Как показывают исследования, у многоязычных студентов формируется более широкий лингвистический кругозор, возможно, за счет «постоянного сравнения, соотнесения средств выражения мысли на разных языках» [12, с. 113], т. е. у таких студентов вербальное поведение отличается быстротой протекания грамматических операций, богатством слуховых ассоциаций, языковой догадкой, а также легкостью переноса [12, с. 113].

Безусловно, обучение иностранному языку в условиях национально-русского двуязычия связано и с определенными трудностями. Трудности изучения каждого из иностранных языков в агровузе в условиях различного типа билингвизма имеют свои специфические черты. Обучение иностранному языку, в частности иноязычному чтению, в агровузе может ухудшаться за счет игнорирования особенностей билингвизма и/или недостаточного внимания к лингвистическим трудностям изучаемого языка.

При такой постановке вопроса многие отечественные и зарубежные методисты считают целесообразным использовать лингвистический опыт студентов-трилингвов при обучении их ИЯ. Но, как показывает практика, «стихийный лингвистический опыт без учета всей взаимообусловленно-



сти явлений приносит минимальную пользу, а в некоторых случаях, при отсутствии профилактики интерферирующих влияний, даже вред» [2, с. 34].

Здесь следует заметить, что исследователи выделяют филологический и языковой опыт студентов.

В филологическом опыте выделяют два аспекта: лингвистический и психологический. Лингвистический аспект подразумевает «способность студента стихийно или при помощи преподавателя выявить сходства и различия изучаемых языков, используя это сопоставление для более глубокого осознания и быстрого усвоения нового языка». Психологический аспект заключается в «способности студента стихийно или под влиянием процесса обучения переносить навыки и умения, полученные при изучении одного языка на второй или третий» [14, с. 182–183].

Языковой опыт состоит из трех компонентов: лингвистический (информационный), языковой (операционный) и речевой (мотивационный) [4, с. 5–12].

В научной литературе отмечается, что применительно к обучению чтению можно выделить два компонента опыта студента, которые могут служить источником положительного переноса: 1) «языковой, который заключается, в частности, в спонтанном узнавании и сознательном сопоставлении лексических единиц и грамматических структур ИЯ с аналогичными явлениями Я1 и Я2; 2) операционный (умения смысловой переработки текста), который является менее зависимым от конкретного языкового наполнения и более осознаваемым при чтении, также благодаря ему можно компенсировать недостаточные языковые знания» [14, с. 6]. А. Л. Тихоновой выявлены компоненты операционного опыта, которые «в условиях билингвизма на начальном этапе могут служить основой переноса в обучении чтению: целостное восприятие слов с прозрачной графикой по доминирующим при-

знакам; языковая догадка; умения функционально-смысловой обработки текста по формальным и прагматическим показателям, способствующие формированию установки на понимание; грамматические (морфологические и синтаксические) знания и логическое мышление; информационно-поисковые умения установления смысловых опорных пунктов; смысловое вероятностное прогнозирование» [10, с. 7].

Мы можем расценивать описанные выше компоненты опыта (языковой и операционный) как резервные возможности при обучении чтению на английском языке, которыми обладают обучаемые.

Переходя к установлению характера взаимодействия языков в описанных условиях, нужно подчеркнуть, что овладение вторым (третьим) языком влечет за собой «существенные изменения в структуре языкового сознания человека, вызванные необходимостью сосуществования двух или более языковых систем. Наиболее широко освещаемой проблематикой, связанной с взаимодействием различных лингвистических систем в языковом сознании билингва, является положительный (транспозиция) и отрицательный перенос (интерференция)» [12, с. 158]. Важно отметить, что «интерференция проявляется по-разному у носителей психологически близкого и далекого языков. Структурно-типологические, психолингвистические соответствия-несоответствия контактирующих языков определяют характер и количество возможных явлений интерференции в условиях конкретных видов национально-русского, русско-национального двуязычия» [5, с. 25–60].

Рассматривая проблему обучения чтению на иностранном языке в условиях подвижного субординативного якутско-русского билингвизма, сложно однозначно определить, воздействию какого именно языка подвержен студент. Взаимодействие языков при обучении иностранному языку, в частности иноязычному чтению,

«зависит от степени развития билингвизма студента» [1, с. 26]. В исследовании М. Г. Аствацатрян показано, что в случае хорошего владения Я1 и Я2 наблюдается положительное и отрицательное воздействие обоих языков на изучаемый иностранный язык. Однако влияние ранее усвоенных языков зависит от конкретного аспекта языка и проявляется следующим образом: на фонетическом уровне студенты находятся под воздействием Я1, независимо от степени развития билингвизма; на грамматическом и лексическом уровнях студенты испытывают комбинированное воздействие Я1 и Я2. При этом следует учитывать, что опыт студентов в русском языке существенно расширяется за счет влияния средств массовой информации, социального общения студентов. Отсюда следует вывод: ко второму году обучения в вузе на русский язык можно опираться

в большей степени, чем на предыдущих этапах обучения.

**Результаты исследования.** Таким образом, рассмотрев понятия «билингвизм» и «трилингвизм» с психолингвистической точки зрения и современное состояние данной проблемы, можно прийти к выводу, что не существует однозначной трактовки при определении коммуникативной компетенции людей, владеющих тремя языками. Однако можно утверждать, что трилингвистический комплекс, создающийся в условиях национально-русского и русско-национального билингвизма, может иметь как положительные, так и отрицательные стороны. Методически обоснованное управление обучением иностранному языку, в частности чтению, может раскрыть дополнительные возможности билингва, которые заключаются в его языковом и операционном опыте.

#### Библиографический список

1. Аствацатрян М. Г. Специфика обучения иностранному языку в условиях субординативного билингвизма // Вопросы обучения иностранным языкам в национальной школе: сб. ст. / под ред. А. А. Миролюбова, С. В. Калининой. – М.: Просвещение, 1991. – С. 18–38.
2. Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
3. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
4. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 5–12.
5. Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие // Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 35–36.
6. Вережагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
7. Иванова О. Н. Опоры, необходимые для понимания текста в условиях трилингвизма // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 93–97.
8. Иванова О. Н., Белоцерковская Н. В. Использование опор при обучении иноязычному чтению студентов агровуза // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 49–53.
9. Михайлов М. М. Двуязычие (Принципы и проблемы). – Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1969. – 135 с.
10. Тихонова А. Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (начальный этап, первый иностранный язык – английский): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 15 с.
11. Фомин М. М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия). – М.: Мир книги, 1998. – 214 с.
12. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М.: Школьная

книга, 2003. – 488 с.

13. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л.,

1974. – С. 313–318.

14. Шьянас В. И. Очерки по лингводидактике. – Вильнюс: Мокслас, 1976. – 212 с.

Поступила в редакцию 21.11.2017

**Ivanova Oksana Nicolaevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department for Economic, Legal and Humanitarian Education, Yakut State Agricultural Academy, oksy28@mail.ru, ORCID 0000-0003-4050-649, Yakutsk*

**Starostin Vladimir Petrovich**

*Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof. of the Department for Economic, Legal and Humanitarian Education, Yakut State Agricultural Academy, starost@list.ru, ORCID 0000-0002-4217-475X, Yakutsk*

## TEACHING FOREIGN READING STUDENTS OF AGRICULTURAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF TRILINGUALISM

*Abstract.* The article is devoted to teaching reading in English students of agricultural higher educational institution in conditions of trilingualism. Here is given the research of such issues as bilingualism and trilingualism; specific features of teaching reading as a kind of speech activity in conditions of trilingualism; character of interaction of contacting languages during foreign reading. The carried out research has allowed to come to the following conclusions: a trilingual complex created in conditions of national-Russian and Russian-national bilingualism can have both positive and negative sides. Methodologically sound management of teaching a foreign language, in particular reading, can reveal additional bilingual opportunities, which are in its linguistic and operational experience.

*Keywords:* bilingualism, philological and linguistic experience, linguistic experience, transposition, interference, foreign reading.

### Reference

1. Astvatsatryan, M. G., 1991. Peculiarities of teaching a foreign language in conditions of subordinate bilingualism. Questions of teaching foreign languages in a national school: collection of articles. Moscow: Education Publ., pp. 18–38. (In Russ.)
2. Barsuk, R. Yu., 1970. Fundamentals of teaching a foreign language in conditions of bilingualism. Moscow: Higher School Publ., 176 p. (In Russ.)
3. Baryshnikov, N. V., 2003. Methods of teaching the second foreign language at school. Moscow: Education Publ., 159 p. (In Russ.)
4. Bim, I. L., 1997. Some peculiarities of teaching German as a second foreign language on the basis of English. Foreign languages at school, 4, pp. 5–12. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Weinreich, Ur., 1972. Monolingualism and multilingualism. Language contacts. New in foreign linguistics. Moscow: Progress Publ., Issue 6, pp. 35–36. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Vereshchagin, E. M., 1969. Psychological and methodical characteristics of bilingualism. Moscow: Moscow University Publ., 160 p. (In Russ.)
7. Ivanova, O. N., 2009. Supports necessary for understanding a foreign text in conditions of trilingualism. Foreign Languages at school, 5, pp. 93–97. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Ivanova, O. N., Belotserkovskaya, N. V., 2017. Supports in teaching reading foreign texts students of agricultural higher educational institution. Siberian Pedagogical Journal, 5, pp. 49–53. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Mikhailov, M. M., 1969. Bilingualism (Principles and problems). Cheboksary: Cheboksary State University Publ., 135 p. (In Russ.)
10. Tikhonova, A. L., 2000. Learning to read in French as a second foreign language using compen-

satory skills of students and compensatory text possibilities at secondary school (initial stage, English as a first foreign language). Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 15 p. (In Russ.)

11. Fomin, M. M., 1998. Learning a foreign language in conditions of multilingualism (bilingualism). Moscow: The World of Book Publ., 214 p. (In Russ.)

12. Shchepilova, A. V., 2003. Communicative-

cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Moscow: School book Publ., 488 p. (In Russ.)

13. Shcherba, L. V., 1974. To the question of bilingualism. Language system and speech activity: a book. Leningrad, pp. 313–318 (In Russ.).

14. Sharnas, V. I., 1976. Essays on the linguo-didactics. Vilnius: Mokslas Publ., 212 p. (In Russ.)

*Submitted 21.01.2018*

*Хурен-оол Стелла Херел-ооловна*

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Тувинский государственный университет, stella.khuren-ool@yandex.ru, ORCID 0000-0003-4780-4834, Кызыл, Республика Тыва*

## ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ТУВИНСКОЙ СЕМЬЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются исследования ученых о быте и семье тувинского этноса, а также вопросы того, что в формировании достойного и здорового общества крепкая семья является основой. Речь идет о правилах и нормах, сформировавшихся в традиционной тувинской культуре, которые используют в семейном воспитании, об особенностях нравственного и трудового воспитания в тувинской семье, об огромной роли произведений устного народного творчества, во всех жанрах которого ярко отражена народная система ценностей, об отражении трудовой направленности в содержании игр. Рассмотрен вопрос о схожести в традиционном трудовом и семейном воспитании тувинцев с монголами. Являясь кочевыми народами, они обучают детей труду с самого раннего детства. В обеих культурах дети в возрасте 4–5 лет уже помогали по хозяйству, приобретая при этом скотоводческие навыки.

*Ключевые слова:* семья, воспитание, традиции, нормы, родители, труд.

Вопросы трудового воспитания в семье рассматривались в самой различной литературе, начиная с учебников по педагогике, дошкольной педагогике, частных методик, а также психологами, историками и учеными самых разных направлений. В России, где существует более ста девяносто национальностей и народностей, аспект изучения трудового, нравственного, эстетического воспитания каждого этноса изучался и изучается учеными – носителями той или иной культуры.

С древних времен в Туве почитают и уважают семейные узы. В формировании здорового общества крепкая семья является базой, где ребенок получает основы нравственности и культуры, которые в будущем формируют его характер и нормы поведения. Семья – это стимул в формировании полноценной личности, она мотивирует ее социальную и творческую активность. Семейное воспитание являлось сердцевинной народной педагогики. По народным обычаям родители обязаны воспитывать своих детей, научить трудиться, дать, по народному выражению, «хлеб в руки». Конечно, время вносит изменения

и в традиции – что-то остается, а что-то безвозвратно уходит. Но труд и культура остаются высшей цивилизационной ценностью народа [4].

Республика Тува находится в самом центре Азии. В этом крае существовали и формировались многовековые традиции народа, которые были неразделимы с окружающей его природой, немного суровой, но в то же время неповторимой по своей красоте.

Первое упоминание о крае можно найти у инженера путей сообщения, начальника партии по исследованию Верхнего Енисея В. М. Родевича. Оно было опубликовано в книге «Очерк Урянхайского края (Монгольского бассейна реки Енисей)» в 1910 году [6].

Исследователями тувинского этноса разных лет (Л. П. Потапов, Д. Каррутерс, С. И. Вайнштейн, М. Б. Кенин-Лопсан, Г. Н. Курбатский и др.) очень тщательно собран и представлен материал о быте, жизнедеятельности, жилище и, конечно же, воспитании тувинцев.

У Л. И. Потапова мы видим полевой материал, касающийся хозяйствования, где

он отмечает, что характерный для тувинцев хозяйственный комплекс представляет собой определенную триаду, состоящую из следующих отраслей натурального хозяйства: пастбищное табунное скотоводство с циклическими сезонными перекочевками в течение года; охота на лесного и пушного зверя; мелкое, преимущественно мотыжное земледелие с небольшими посевами ячменя и проса. Всегда и всюду практиковались сбор и заготовка диких съедобных корней и растений, хотя собирательство и не составляло особой отрасли хозяйства [7]. Хозяйственная жизнь аальной общины и весь ее домашний быт были циклическими, в зависимости от сезона года [7].

Про охоту как особый вид деятельности и выносливость детей, вовлеченных в нее, свидетельствует Д. Каррутерс: в Тодже (труднодоступный таежный район Тувы) не редкость наблюдать, «как пара-другая мальчуганов, не достигших еще и четырнадцатилетнего возраста, отправляется из лагеря на охоту, которая и длится нередко по нескольким дням» [1].

О юрте – войлочном жилище, которое являлось основным для тувинцев на протяжении веков и сегодня остается наиболее востребованным видом проживания, написано много. Л. И. Потапов так пишет о ней: «она не имела строгой ориентировки двери на ту или иную сторону света, в центре ее на земляном полу устраивался очаг (ожук) с каменным ограждением для золы (кажылга или хашлак), а затем шла полоска земляного поля, отгороженная деревянной рамой (шала)» [7].

М. Б. Кенин-Лопсан в своей работе «Традиционная культура тувинцев» пишет, что в вопросах воспитания детей тувинцы опирались на традиции предков. Так, например:

– детям нельзя проходить перед взрослыми, которые сидят на войлочном ковре в юрте;

– детям не положено прямо называть старших по имени, это считается крайне

неприличным;

– дети не должны говорить «злые» слова;

– дети не должны вмешиваться в разговоры взрослых и т. д. [2].

Отношение к детям у тувинцев очень нежное и заботливое, их никогда не наказывают, кормят грудью до тех пор, пока они не начнут ходить. Ребенка не целуют, а нюхают, что является наивысшей формой ласки у тувинцев.

Бездетность у тувинцев воспринимается как большое несчастье, поэтому нет ничего предосудительного в том, чтобы взять на воспитание чужого ребенка. Ребенок – это лучшее, что может пожелать себе человек. У тувинцев содержать детей в большом количестве не считается бременем, напротив, многодетность обеспечивает им дальнейшее продолжение рода. Раньше у тувинцев была широко распространена традиция усыновлений, другими словами – рационального «перераспределения» детей между многодетными и бездетными семьями. Приемные дети почитались, их любили. Но в современном обществе почти в каждом кожууне (районе) есть социальные приюты для детей и пожилых людей, детские дома – со временем утрачиваются лучшие традиции предков. В основном такое явление наблюдается в городах, т. к. молодежь не ориентирована на взаимоотношения с родом [5].

Становится популярным обсуждение глобального кризиса семьи. Он коснулся и тувинской семьи, но в целом институт семьи как высшей ценности в республике сохранился. Это можно объяснить тем, что тувинское общество продолжает оставаться самобытным [7].

Нравственное воспитание имело особенность в том, что детям с раннего возраста прививалось почтительное отношение и уважение к родителям и вообще к старшим, особенно к старикам, а также безоговорочное послушание. Ослушаться, выказать пренебрежение, спорить со старшими считалось в высшей степени



непозволительным. В современном тувинском обществе, данная особенность совершенно исчезла, ее просто не существует, как впрочем, и во всем постсоветском пространстве. Прививались также тесные родственные отношения со всеми членами семейно-родственного круга и готовность оказания помощи тем, кто в этом нуждался. Такие качества, как трудолюбие, честность, справедливость, доброжелательность, скромность, мужество, которые родители старались воспитать в детях, очень высоко ценились в народе.

В воспитании этих качеств огромную роль играли произведения устного народного творчества, во всех жанрах которого ярко отражена народная система ценностей и жестоко высмеиваются и осуждаются лень, трусость, эгоизм и другие человеческие пороки [3].

Пословицы и поговорки о труде постоянно использовались в семье аратов-кочевников. По представлениям информаторов во время наших полевых экспедиций, они были частью повседневной жизни тувинцев. Матери и отцы во время совместной работы, чтобы повысить ответственность у детей, очень неназойливо, спокойно проговаривали их. И дети воспринимали работу как должный, необременительный процесс.

Куш-ажыл – амыдыралдын дозу (Труд – основа жизни).

Эки кылган ажыл элеп читпес алдар (Хорошо сделанная работа будет жить на века).

Ажыл кижини каастаар (Труд украшает человека).

Чалгаа кижі бажым дээр, Чазый кижі суксадым дээр (У ленивого голова болит, жадному хочется пить).

Кижі өлүр, алдар олбес (Человек умирает, слава – никогда).

Хол шимчээр – хырын тодар (Работать будешь, сыгым будешь).

Забота о трудовой подготовке детей начиналась значительно раньше, чем дети достигали того возраста, когда они могли

участвовать в трудовой жизни семьи. На праздниках по случаю рождения ребенка и наречения ему имени произносились благопожелания. Так, при рождении мальчика говорили: «Ачазы ышкаш аёчы (малчын) болзун» (пусть будет охотником (скотоводом), как отец), при рождении девочки – «Авазы ышкаш саанчы (шевер) болзун» (пусть будет дояркой (мастерицей), как мать). В них отражены сокровенные мечты и интересы трудовых людей.

Трудолюбие и многообразие трудовых обязанностей тувинских детей отмечается народным писателем Тувы С. А. Сарыг-оолом: «В семье дела всем хватало, не сидел сложа руки; кроме возни с малышами, у меня было много обязанностей: собирать щепки для костра, пасти телят, ходить за водой, кормить козлят, а вечером их переловить и привязать, жарить ячмень и про-со, толочь их – это очень тяжелая работа» [8]. В десять-двенадцать лет дети становились самостоятельными пастухами, держали телят около коров, когда их доили утром и вечером, нянчили детей, собирали дрова для топлива, таскали воду, участвовали в обработке продуктов, в скотоводческих и земледельческих работах. В четырнадцать-восемнадцать лет мальчики становились табунщиками, охотниками. У тувинцев дети с малого возраста приобщались к труду. Они усваивали весь комплекс народных знаний, выработанных предшествующими поколениями и необходимых для ведения скотоводческого, промыслового хозяйства, постигая своеобразные экологические знания во всем их разнообразии. Вся система трудового и нравственного воспитания детей имела свои этнические традиции, сложившиеся в течение столетий. Привлечение детей к раннему труду диктовалось не только хозяйственными потребностями, но и нормами народной педагогики. В семье шла передача практических знаний, конкретных хозяйственных навыков, семейно-общественных, этнокультурных норм, осуществ-



влиявшаяся от поколения к поколению. Изначально тувинское общество строилось вокруг крестьянского быта, основанного на натуральном хозяйстве. Скотоводческая страна и республика впоследствии ставила перед своими аратами (крестьянами) и в дальнейшем перед трудящимися первоочередные задачи трудового фронта, направления, где семьи со своими детьми были основными исполнителями.

Большую роль в воспитании играют коллективные формы трудовой деятельности, носящие разновозрастную групповую и индивидуальную форму, атмосфера труда, спокойный, благоприятный психологический семейный микроклимат, а также фольклор, музыкальное творчество народа, декоративно-прикладное искусство и др. В начальный период трудовой подготовки дети оказывают посильную помощь семье по хозяйству, присматривают за младшими братьями и сестрами. Многие исследователи отмечают, что в игровой деятельности детей присутствуют элементы труда [1].

Это находит отражение в содержании игр, их трудовой направленности, способах и характере игрового взаимодействия его участников, распределении ролей охотников, животноводов и др. Игрушки, которые изготавливают сами дети, копируют предметы и средства труда. Так, в аалах (зимниках или летних стоянках скотоводов) дети самостоятельно, используя природный материал, копировали предметы и средства труда. Это могли быть луки и стрелы, изготовленные из ивняка, камни небольшого размера, изображающие овец и коров. Игровая деятельность и детские игрушки характеризуются этническими особенностями и соответствуют специфической трудовой деятельности народа. В тувинских семьях, особенно в сельской местности, с самого раннего детства родители все делают вместе с детьми, а дети подражают во всем родителям. Уже в трехлетнем возрасте дети начинают ухаживать за домашними животными, вместе со старши-

ми детьми [2]. Также начинают приучаться к ведению домашнего хозяйства – ходят за водой к ручью летом, зимой же участвуют со взрослыми в сколе чистого льда на поверхности водоема, собирают хворост с близлежащего караганника, а также колют дрова, моют посуду – посильно помогают старшим. Приученный к труду с самого раннего детства ребенок и в школе будет выполнять все требования учителей, будет послушным и дисциплинированным. У него не будет проблем в изучении предметов и конфликтных ситуаций с учителями.

Культивирование определенных взаимоотношений между детьми также контролировалось и воспитывалось родителями. Младшие старались неукоснительно слушать старших братьев и сестер, ведь взрослые всегда ненавязчиво напоминали им об этом. Основная нагрузка по их воспитанию ложилась на женщину-мать [5].

У тувинцев есть особые правила ухода за младенцем. Родители соблюдали этикет поведения: что можно, а что нельзя. Их не били, очень редко в наказании применялись лишь легкие шлепки.

Привив ребенку с младенчества добрые качества, черты характера, родители в старости смогут увидеть плоды своего труда. Вырастить детей добрыми людьми – высший для тувинца закон, которому следовали в веках. Дети для тувинцев – самое дорогое из того, что у них есть; в них они видят главный смысл своей жизни [5].

Очень много схожего в традиционном трудовом и семейном воспитании тувинцев с близким по культуре народом – монголами. Монголы – это кочевой народ, поэтому трудовое воспитание – это необходимость, которую нужно воспитывать с самого раннего детства. Традиционное монгольское воспитание в семье предполагает воспитание дисциплины у детей. Однако дисциплина не жесткая, родители уважают своих детей, дети же, почитая взрослых, обращаются к родителям только на «Вы» [9].

В южных районах Тувы (Эрзинском,

Тес-Хемском) дети обращаются к своим родителям на «Вы».

Родители распределяют свои обязанности по воспитанию детей и прививают им с раннего детства любовь к труду. Дети с ранних лет, едва начав ходить, заносили в юрту аргал, накрывали на стол, подносили старшим пищу. Дети в возрасте 4–5 лет уже помогали по хозяйству, приобретая при этом скотоводческие навыки. Также фольклор раскрывает педагогическую мудрость народа, являясь средством воспитания.

Ажил хийж хун болдог, ар давж морь болдог (совершивший труд становится человеком, а преодолевший перевал становится скакуном).

Эрхийг сурахаар бэрхийг сур (лучше учиться умениям, чем капризам).

Зоригтой хунийг зол дагадаг (смелого чело-

века сопровождает счастье).

Ах нь сургаж дүү нь сонсдог (старший брат учит, а младший слушает).

Ахмадын сургаал алт (наставление старших – золото).

Чоно зуусандаа, морь харайсандаа (волк хватает в схватке зубами, конь – в прыжке).

Мууг ойлгохгүйгээр сайныг унэлж чадахгүй (не познав плохого, не оценишь хорошего).

Так же как и в тувинских пословицах и поговорках, мы видим уважением к старшим, что в труде только можно стать человеком и т. д.

Таким образом, в семейном тувинском воспитании все задачи, связанные с формированием личности, решаются на основе активного участия самого воспитуемого.

#### Библиографический список

1. *Каррутерс Д.* Неведомая Монголия. Т 1. – Пг.: Изд. переселенческого управления Главного Управления землеустройства и земледелия, 1914. – 340 с.

2. *Кенин-Лопсан М. Б.* Традиционная этическая культура тувинцев. – Кызыл: Тувинское книжное изд-во, 2006. – 231 с.

3. *Курбатский Г. Н.* Тувинцы в своем фольклоре. – Кызыл: Тувинское книжное изд-во, 2001. – 464 с.

4. *Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (опыт работы по семейному трудовому воспитанию на основе национальных традиций РФ): сб. науч. ст. / под ред. Г. И. Климантовой. –*

М.: Квант Медиа, 2017. – 132 с.

5. *Ламажая Ч. К.* Тува между прошлым и будущим. – М.: Восход А, 2008. – 500 с.

6. *Очерк Урянхайского края (Монгольского бассейна реки Енисея) / сост. В. Родевич. – СПб., 1910. – II, 206 с.*

7. *Потанов Л. П.* Очерки народного быта тувинцев. – М.: Наука, 1969. – 402 с.

8. *Сарыг-оол С. А.* Повесть о светлом мальчике. – Кызыл: Тувин. кн. изд-во, 1982. – 311 с.

9. *Чулуунбат Д.* Традиционное семейное воспитание детей в Монголии // Молодой ученый. – 2010. – № 11, Т. 2. – С. 151–153. – URL: <https://moluch.ru/archive/22/2240/> (дата обращения: 12.10.2017).

*Поступила в редакцию 11.01.2018*

**Huren-ool Stella Herel-oolovna**

*Cand. Sci. (Histor.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogics and Methodology Pre-school and Primary Education, Tuva State University; stella.khuren-ool@yandex.ru, ORCID 0000-0003-4780-4834, Kyzyl, Republic of Tuva*

**LABOUR EDUCATION OF CHILDREN IN TUVAN FAMILY**

**Abstract.** The article deals with the research of scientists about the life and family of Tuva ethnoses. As well as issues the fact that in the formation of a decent and healthy society a healthy family is the basis. On the rules and regulations formed in the traditional Tuva culture, which are used in family education. About features of moral and labor education in the Tuvan family, about a huge role of works of oral national creativity in all genres of which the national system of values is brightly reflected. On reflection of the employment profile in the content of the games. And the question of similarity in traditional labor and family education of Tuvins with Mongols is considered. As nomadic peoples, they bring up children to work from an early age. In both cultures, 4–5-year-olds have already assisted the household, while acquiring pastoral skills.

**Keywords:** family, upbringing, traditions, norms, parents, work.

**References**

1. Karruters, D., 1914. Unknown Mongolia. Vol. 1. Pg.: Ed. resettlement Department of the Main Department of land management and agriculture Publ., 340 p. (In Russ.)
2. Kenin-Lopsan, M. B., 2006. The traditional ethnic culture of Tuva. Kyzyl: Tuva book Publ., 231 p. (In Russ.)
3. Kurbatskiy, G. N., 2001. Tuvinians in their folklore. Kyzyl: Tuva book Publ., 464 p. (In Russ.)
4. Klimantova, G. I., 2017. Family and labor education of the younger generation in the context Of the strategy of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (experience in family labor education on the basis of national traditions of the Russian Federation): sat. scientific. art. Ed. G. I. Klimentova. Moscow: Kvant Media Publ., 132 p. (In Russ.)
5. Lamazhaa, C. H. K., 2008. Tuva between the past and the future. Moscow: Sunrise A Publ., 500 p. (In Russ.)
6. Rodevich, V., comp., 1910. Essay of the Uryankhai region (Mongolian basin of the Yenisei river). Comp. V. Rodevich. Saint Petersburg, 206 p. (In Russ.)
7. Potapov, L. P., 1969. Essays on the traditional life of Tuvinians. Moscow: Science Publ., 402 p. (In Russ.)
8. Saryg-ool, S. A., 1982. The story of a bright boy. Kyzyl: Tuvin book Publ., 311 p. (In Russ.)
9. Chuluunbat, D., 2010. Traditional family upbringing of children in Mongolia [online]. Young scientist, 11, 12, pp. 151–153. Available at: <https://moluch.ru/archive/22/2240/> (accessed 12.10.2017). (In Russ.)

*Submitted 11.01.2018*

УДК 378 +37.0

**Адольф Владимир Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор, директор института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; [adolf@kspsu.ru](mailto:adolf@kspsu.ru), ORCID 0000-0001-8959-5546, Красноярск*

**Ситничук Сергей Сергеевич**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; [Sitnichuk.1987@mail.ru](mailto:Sitnichuk.1987@mail.ru), ORCID 0000-0002-6618-5816, Красноярск*

## **ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье анализируется опыт организации деятельности в педагогической интернатуре в различных странах. Описаны виды деятельности, внедренные в педагогическую интернатуру педагогов-бакалавров. Проведен сравнительный анализ различных подходов к проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности. Выявлены исходные показатели компонентов готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности и изменения в формировании общего уровня готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности во время прохождения педагогической интернатуры. Определены составляющие компоненты и уровни готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности. Представлен педагогический эксперимент по формированию готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности в процессе прохождения педагогической интернатуры. Разработаны карты по диагностике профессиональных качеств и свойств личности, необходимых для успешной педагогической деятельности педагогов-практиков средних школ Красноярска. Описан способ измерения общего уровня готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* педагог-бакалавр, профессиональная деятельность, педагогическая интернатура, готовность, компоненты готовности, уровень.

**Введение в проблему.** В условиях динамично развивающегося информационного общества современное образование в России призвано быть ориентированным на новое качество подготовки педагогических кадров. Доминантными требованиями к современному педагогу являются его готовность к гармоничному развитию личностных качеств обучающихся на основе предметного содержания и оперативная и результативная корректировка собственной профессиональной деятельности. Эти требования – одна из причин для карди-

нально нового структурно-содержательного обновления образовательных программ подготовки педагогов-бакалавров. Только погружение в будущую профессиональную среду позволит педагогам-бакалаврам быть готовыми к осуществлению педагогической деятельности. Ключевая роль в этом принадлежит педагогической практике, хотя процесс ее организации довольно противоречив. О необходимости включения годовой интернатуры в программы подготовки педагогов говорил еще в 2011 г. в Послании Федеральному Со-

бранию Д. А. Медведев [3]. Интернатура – это форма последипломной стажировки по специальности выпускников медицинских вузов при клиниках и больницах. Данное понятие принято в большинстве стран мира и рассматривается как форма последипломной практической подготовки выпускников, реализуемой в течение года. В настоящее время понятие «интернатура» стало относиться и к педагогическому образованию. Появилось такое понятие, как «педагогическая интернатура» [5]. Под педагогической интернатурой понимается первичная последипломная специализация выпускников бакалавриата направлений «Педагогическое образование», проводимая на базе образовательных учреждений под руководством выпускающей кафедры вуза [4]. Педагогическая интернатура в РФ появилась относительно недавно, а в европейских странах и Америке она функционирует уже достаточно долго и имеет свои различные цели и содержание. В Великобритании интернатура реализуется как один из эффективных способов контроля качества подготовки педагога-бакалавра и закрепления его в школе, а содержание состоит из практической наработки профессионально-педагогических навыков в школе и квалификационного экзамена. В Германии педагогическая интернатура преследует цель получения опыта практической работы в школе [9]. В этой стране педагогическая интернатура включает теоретическое изучение педагогики, практическую наработку профессионально-педагогических навыков в школе и сдачу государственного экзамена. В Канаде педагогическая интернатура представляет собой повышение компетентности педагога-бакалавра и его профессиональное развитие в сфере управления классом, общения с родителями, развитие способностей к преподаванию, обеспечение поддержки становления начинающего педагога и увеличение доли новых педагогов в конкретной провинции и конкретной

предметной области. Обучающийся в педагогической интернатуре в этой стране должен заполнить индивидуальную форму стратегического развития, составить план своей педагогической деятельности, в котором указываются все мероприятия и шаги повышения профессиональной компетентности [10]. В США целью педагогической интернатуры является доведение профессиональных умений, необходимых для самостоятельной работы в школе, до высокого уровня и закрепление теоретических знаний. Содержание педагогической интернатуры заключается в наблюдении за ходом учебного процесса в школе, самостоятельной работе стажеров, участии стажеров в специальных семинарах [2]. В России педагогическая интернатура реализуется многими учебными заведениями, и чаще ее целью является подготовка обучающегося к выполнению трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и другими профессиональными стандартами в соответствии с профилем ОПОП. Конкретные цели, задачи, объемы педагогической интернатуры, требования к формирующимся компетенциям и результатам обучения по модулю определяются образовательными программами в соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования. Содержание педагогической интернатуры заключается в выполнении требований всех дисциплин и практик, входящих в состав модуля, соблюдении правил внутреннего трудового распорядка, требований охраны труда и пожарной безопасности на базах интернатуры.

Проведя теоретический анализ содержания и целей педагогической интернатуры в нашей стране и зарубежом, можно констатировать, что она должна обеспечивать включение педагога-бакалавра в профес-

сиональную деятельность, совершенствовать институт наставничества, который является первым и наиболее ответственным этапом профессионального становления молодого педагога. Именно там происходит продвижение от фазы «выживания в данной школе к фазе полной адаптации» в ней. При этом степень влияния «педагогической интернатуры» на формирование готовности будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности пока слабо изучена.

**Цель исследования:** выявить влияние педагогической интернатуры на процесс формирования готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность к какому-либо виду деятельности – интересное внутреннее и внешнее состояние личности, сочетающей в себе дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, организаторские, педагогические способности. Поэтому профессиональная готовность выделяется как редуцированная модель профессионализма, которая характеризует качество подготовки специалиста и поддается формализации и измерению [7]. Проведя сравнительный анализ различных подходов к проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности, мы выделили три компонента этой готовности: мотивационный (побуждение к педагогическому сопровождению обучающихся); когнитивный (овладение будущими бакалаврами-педагогами психолого-педагогическими, общекультурными и специальными знаниями, необходимыми для освоения компетенций педагогического взаимодействия с обучающимися); рефлексивный (адекватность реагирования и своевременность корректировки педагогической поддержки обучающихся) [8].

**Организация исследования.** В эксперименте приняли участие 52 студента Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Аста-

фьева, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) образовательной программы «Физическая культура» (экспериментальная группа – 26 человек (проходили педагогическую интернатуру), контрольная группа – 26 человек (не участвовали в реализации педагогической интернатуры)), а также 9 педагогов средних школ г. Красноярска. Педагогическая интернатура реализовывалась с 17.09.2017 по 29.12.2017.

При реализации педагогической интернатуры у педагогов-бакалавров мы систематизировали учебную и педагогическую практику с учетом новых методологических подходов к системе образования, организовали попытку погружения в профессиональную среду через модульный подход. При этом пополняли и углубляли теоретические знания по теории и методике обучения физической культуре через интенсивные погружения на базах педагогической интернатуры педагогами-наставниками. Полученные знания позволяли педагогу-бакалавру на базах практики познакомиться с учебно-материальной базой и документацией образовательного учреждения, основными направлениями воспитательной работы, провести наблюдения за работой педагогического и ученического коллектива, изучить систему работы педагога, провести индивидуальную работу по предмету с учащимися, исследовать их индивидуально-психологические особенности, организовать проектную деятельность и составить паспорт здоровья для каждого обучающегося.

Для оценивания сформированности когнитивного компонента готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности нами были подобраны специальные тестовые задания в соответствии с четырьмя уровнями проявления знаний: воспроизведения, стандартного оперирования, аналитико-синтетический, творческий.



Для оценивания сформированности рефлексивного компонента использовалась карта самооценки. Для наполнения этой карты профессиональными качествами и свойствами личности, необходимыми для успешной педагогической деятельности, было проведено анкетирование среди педагогов-практиков средних школ Красноярска. Анкетирование обнаружило следующие результаты: умение выстраивать педагогический процесс считают ключевым показателем успешной педагогической деятель-

ности 52 % опрошенных, умение излагать учебный материал – 29 %, умение прогнозировать свою деятельность – 18 %. К необходимым свойствам личности респонденты отнесли следующие: 39 % – оптимизм, 41 % – активность и коммуникабельность, 10 % – открытость [6]. На каждого бакалавра-педагога – участника эксперимента были разработаны и составлены диагностические карты оценок сформированности рефлексивного компонента, по которым проводился самоанализ.

Таблица

**Исходные показатели компонентов готовности бакалавров-педагогов к профессиональной деятельности**

| Компонент     | Группа            | Исходный балл |
|---------------|-------------------|---------------|
| Когнитивный   | Экспериментальная | 24,3          |
|               | Контрольная       | 26,5          |
| Мотивационный | Экспериментальная | 17,7          |
|               | Контрольная       | 16,7          |
| Рефлексивный  | Экспериментальная | 20,6          |
|               | Контрольная       | 17,6          |

Рассчитав минимально и максимально возможный балл и разделив полученную шкалу на три приблизительно равные промежутка, мы получили три уровня готовности к профессиональной деятельности педагогов-бакалавров: критический уровень 0–35; адаптивный уровень 35–70; достаточный уровень 70–100.

Используя формулу, описанную В. Е. Коробовым [1], мы выявили общий уровень готовности к профессиональной деятельности педагогов-бакалавров:  $G_{\Sigma} = 62,3/3 = 20,7$  данный показатель находится в пределах первого уровня,  $G_k = 60,8/3 = 20,2$  данный цифровой показатель также находится в пределах первого низкого уровня.

Таким образом, уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности у педагогов-бакалавров в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента находился на низком (критическом уров-

не). Ни один из педагогов-бакалавров экспериментальной и контрольной групп не набрал баллов, которые соответствовали бы следующим уровням сформированности готовности.

После прохождения педагогической интернатуры количественные показатели в экспериментальной группе свидетельствовали о ярко выраженной тенденции роста уровня сформированности готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности.

В статистической обработке полученных данных применялся t-критерий Стьюдента. Полученные данные были обработаны на сайте [www.psychol-ok.ru/statistics](http://www.psychol-ok.ru/statistics) и представлены на рис. 2.

Анализ данных позволяет констатировать, что у большинства студентов появилось желание стать работающими педагогами. В экспериментальной группе улучшились показатели психолого-педагогических знаний, сформировались общекультурные и профессиональные

компетенции, студенты начали проявлять социальную активность достаточно часто,

также у большинства из них повысилась познавательная и творческая активность.

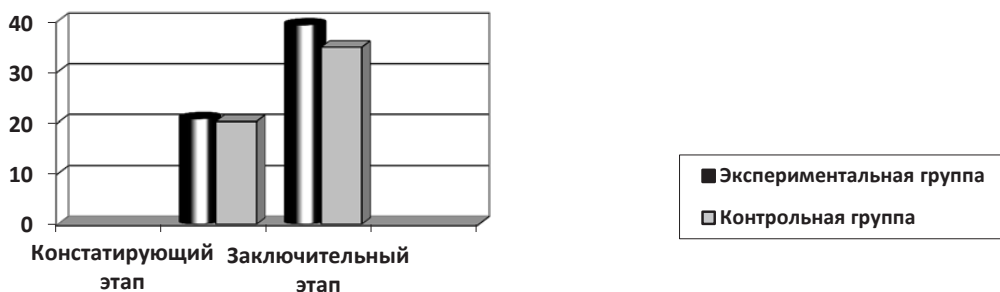


Рис. 1. Изменение в формировании общего уровня готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности

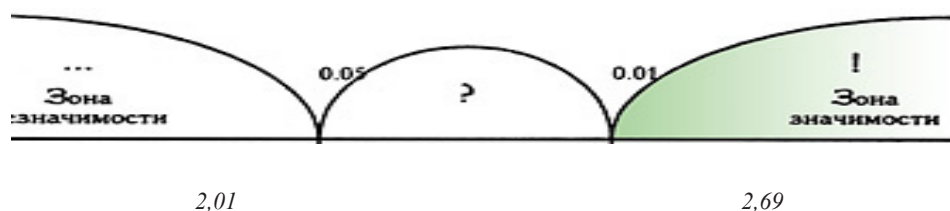


Рис. 2. Полученное эмпирическое значение  $t(58,8)$

**Выводы.** Полученные результаты экспериментальной группы незначительно, но опережают данные контрольной группы, что свидетельствует о положительном влиянии педагогической интернатуры на готовность педагогов-бакалавров к будущей профессиональной деятельности, и поэтому педагогическая интернатура становится в России неотъемлемой частью педагогического процесса. Многие исследователи ищут пути результативного внедрения интернатуры, ее место и роль в образовательном процессе, анализируют отечественный и зарубежный опыт по организации деятельности интернатуры с выявлением положительных и отрицательных эффектов. Педагогическая интернатура становится

объектом наблюдения и исследования. Проведенный педагогический эксперимент подтверждает, что педагогическая интернатура позволяет погрузить педагога-бакалавра в будущую профессиональную среду и сформировать у него готовность к осуществлению педагогической деятельности. При этом в педагогической интернатуре наряду с разрешенными вопросами существует множество вопросов, требующих решения: содействие профессиональному становлению молодого педагога посредством создания педагогических сообществ, разработки образовательных программ курсов повышения квалификации молодых специалистов, обеспечения программы интернатуры методическим сопровождением.

#### Библиографический список

1. Коробов В. Е. Математическая обработка и оформление результатов измерений. – Волго-

град: Перемена, 1992. – 120 с.

2. Пусвацет В. С. Сравнительный анализ

подготовки педагогических кадров в Германии и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 22 с.

3. Плеханова Е. М., Гордиенко Е. В., Колокольникова З. У., Кулакова Н. В., Лобанова О. Б., Мосина Н. А. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 116–122.

4. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–58.

5. Савенков А. И., Егоров И. В. Концепция педагогической интернатуры в системе высшего профессионального образования // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 85–88.

6. Ситничук С. С., Адольф В. А., Савчук А. Н. Подготовка бакалавров-педагогов

по физической культуре и спорту к работе с детьми-сиротами: монография. – Красноярск, 2015. – 220 с.

7. Ситничук С. С., Минченков К. А., Адольф В. А. Формирование готовности будущего педагога к работе с детьми-сиротами // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 6. – С. 21–23.

8. Тесленко В. И., Латынцев С. В., Прокöpfeв Н. В. Инновационный подход к формированию профессиональных компетенций студентов в период педагогической практики // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2 (24). – С. 64–72.

9. Фурьева Т. В., Хацкевич Т. А. Интернатура как фактор обеспечения образовательной вовлеченности будущих бакалавров в педагогическом университете // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 68–73.

10. Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (Managing Cultural Differences). – Burlington: Elsevier, 2005. – 378 p.

Поступила в редакцию 28.01.2018

**Adolf Vladimir Aleksandrovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogics, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University; adolf@kspu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Krasnoyarsk*

**Sitnichuk Sergei Sergeevich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Theoretical Foundations of Physical Education, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University; Sitnichuk.1987@mail.ru, ORCID 0000-0002-6618-5816, Krasnoyarsk*

## THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL INTERNSHIP AT THE FORMATION OF READINESS OF BACHELORS-TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

*Abstract.* The article analyzes the experience of organizing activities in pedagogical internship in different countries. The activities implemented in the pedagogical internship of bachelors-teachers are described. The comparative analysis of different approaches to the problem of formation of readiness for professional activity is carried out. Initial indicators of components of readiness of bachelors teachers for professional activity and changes in formation of the General level of readiness of bachelors teachers for professional activity during passing of pedagogical internship are revealed. Components and levels of readiness of bachelors-teachers for professional activity are defined. The pedagogical experiment on formation of readiness of bachelors-teachers for professional activity in the course of passing of pedagogical internship is presented. Maps on

diagnostics of professional qualities and properties of the personality necessary for successful pedagogical activity of teachers practitioners of high schools of Krasnoyarsk are developed. The method of measurement of the General level of readiness of bachelors-teachers for professional activity is described.

*Keywords:* bachelor-teacher, professional activity, pedagogical internship, readiness, readiness components, level.

### References

1. Korobov, V. E., 1992. Mathematical processing and registration of measurement results. Volgograd: Change Publ., 120 p. (In Russ.)
2. Pustvatset, V. S., 2007. A Comparative analysis of teacher training in Germany and Russia. Cand. Sci. (Ped.). St. Petersburg, 22 p. (In Russ.)
3. Plekhanova, E. M., Gordienko, E. V., Kolokolnikova, Z. U., Kulakova, N. V., Lobanova, O. B., Mosina, N. A., 2014. Pedagogical internship in the preparation of bachelors in the context of FGOS: problems and contradictions. Modern problems of science and education, 5, pp. 116–122. (In Russ.)
4. Development of education and socialization in the Russian Federation in the medium term. Report of the expert group. Education Issues, 2012, 1, pp. 6–58. (In Russ.)
5. Savenkov, A. I., Egorov, I. V., 2013. The Concept of pedagogical internship in the system of higher professional education. Actual questions of professional development of pedagogical and leading workers of the sphere of education of the city of Moscow: collection of materials of the IV international scientific and practical conference. Moscow, pp. 85–88. (In Russ.)
6. Sitnichuk, S. S., Adolf, V. A., Savchuk, A. N., 2015. Formation Of Readiness Of Future Bachelors-teachers of physical culture and sport to work with orphaned children. Krasnoyarsk, 220 p. (In Russ.)
7. Sitnichuk, S. S., Minenkov, K. A., Adolf, V. A., 2014. Formation of readiness of future teachers to work with children-orphans. Physical culture: upbringing, education, training, 6, pp. 21–23. (In Russ.)
8. Teslenko, V. I., Latyntsev, S. V., Prokopiev, N. V., 2013. Innovative approach to formation of professional competences of students during teaching practice. The bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University after V. P. Astafev, 2 (24), pp. 64–72. (In Russ.)
9. Furyaeva, T. V., Khatskevich, T. A., 2015. Internship as a factor in ensuring the educational involvement of future bachelors in the pedagogical University. Siberian pedagogical journal, 6, pp. 68–73. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A., 2005. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (Managing Cultural Differences). Burlington: Elsevier Publ., 378 p.

*Submitted 28.01.2018*

**Большанина Людмила Васильевна**

*Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Ljutik84@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8527-0664, Новосибирск*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ И СТРУКТУРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье автор представляет опыт осмысления коммуникативной компетентности как одной из составляющих компетентностного подхода в современной педагогике.

На основе теоретического анализа передового педагогического опыта сделаны выводы о том, что в настоящее время в научной литературе отсутствует общее понятие о коммуникативной компетентности. Анализ подходов к пониманию ее структуры и компонентов позволил систематизировать знания для создания модели коммуникативной компетентности, включающей цели, задачи, содержание, критерии, педагогические условия. Предполагается, что данная модель коммуникативной компетентности преподавателя может быть взята за основу для практического исследования повышения уровня коммуникации.

Предлагаемые в статье выводы направлены на уточнение и совершенствование методологии исследования коммуникативной компетентности в образовании.

*Ключевые слова:* компетентность, педагог высшей школы, коммуникативная компетентность педагога, структура коммуникативной компетентности, критерии коммуникативной компетентности, педагогические условия.

**Введение в проблему.** Преобразования, происходящие в содержании высшего педагогического образования, требуют пересмотра стратегии коммуникативного образования, являющегося основой профессионализма, педагогического стиля мышления и мировоззрения [8].

Для достижения наилучших результатов работы, повышения качества образования, достижения поставленных целей преподавателю в современном образовательном пространстве необходимо обратить внимание на свой уровень развития компетенций. Анализируя сложившуюся ситуацию в образовании, можно сделать вывод, что качество образовательных услуг зависит от уровня развития коммуникативной компетентности преподавателя, что является ценностью для современного общества. Компетентностный подход в образовании является сегодня главной составляющей новой парадигмы образования, ориентированной на результат [1].

Повышение качества образования считается одной из важных проблем не только для Российской Федерации, но и в целом для мирового сообщества. Решение данной проблемы возможно с помощью модернизации содержания образования в целом, которая будет зависеть от оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса, и переосмысления цели и конечного результата образования. Конкурентоспособный специалист должен владеть не только передовыми технологиями, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, но и ключевыми компетенциями, среди которых особое место занимает коммуникативная компетенция.

В связи с этим **основной целью** исследования является определение сущности и содержания коммуникативной компетентности педагога высшей школы и разработка на основе этого модели коммуникативной компетентности педагога.

**Теоретический анализ проблемы.**

Данные тенденции развития образования отмечаются в ряде нормативных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ст. 66), Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (гл. 1, п. 5), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (п. 3).

Одной из ключевых, базовых компетенций, которыми должен обладать преподаватель (педагог) любого образовательного учреждения, является коммуникативная компетенция, т. к. это одна из главных характеристик личности, обладающей умением понимать и регулировать ситуации общения, владеть развитым вниманием к другому человеку.

Проблеме развития коммуникативной компетенции посвящены научно-исследовательские работы в разных областях науки. Коммуникативную компетенцию как ключевую, базовую, обеспечивающую все стороны жизни человека и его деятельности, необходимую для успешной самореализации отмечают В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, В. Хутмакер, К. В. Фадеева, Л. М. Войтенко. Коммуникативная компетенция как способность устанавливать контакты с людьми, основанная на умениях, знаниях, навыках общения, рассматривается в работах С. Л. Братченко, Л. А. Петровской, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, Н. Б. Буртовой, Е. М. Кузьминой; способность, позволяющая разрешать жизненные ситуации, фиксируется Е. Г. Калинкиной; готовность к взаимодействию, вербальному и невербальному общению с другими людьми определяет Д. А. Иванов; морально-нравственную категорию, регулирующую всю систему отношений человека к миру, отмечает И. А. Зимняя. Среди западных ученых проблемой коммуникативной компетенции (communicative competence) занимаются К. Данцигер, Дж. Виманн,

М. Канали, Р. Рубин, В. Купа, М. Свейн, Г. Фридрих, В. Ульрих, Д. Хаймс, Б. Шпитсберг, Н. Хомский, У. Шутс и др.

Анализ широкого круга научной литературы дает возможность сделать заключение о том, что не имеется однозначной трактовки понятия «коммуникативная компетенция». В то же время следует отметить, что в современной педагогической науке недостаточно разработана проблема формирования коммуникативной компетенции личности.

Ю. Н. Емельянов в научных исследованиях рассматривает коммуникативную компетентность как «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественного воспитания, обучения и социализации» [4].

По мнению С. Л. Братченко, «коммуникативная компетентность – это определенный комплекс качеств, необходимых для оптимального осуществления межличностного общения» [3].

Коммуникативная компетентность, т. е. «способность и готовность к общению, вербальному и невербальному взаимодействию с другими людьми, есть важнейшее качество, необходимое во всех ситуациях жизни», отмечает Д. А. Иванов [2].

Е. Г. Калинкина делает вывод, что коммуникативная компетентность, во-первых, «является характеристикой личности человека, его способностью», а во-вторых, «проявляется в его деятельности, поведении, позволяя ему разрешать практические, жизненные, ситуации» [7].

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности преподавателя вуза рассматривается и в трудах А. П. Ильковой, И. А. Колесниковой, С. И. Маслова, Л. В. Рагулиной и др. Ученые единогласно отмечают, что коммуникативная компетентность не сводится к общему способу действия и не может быть сформирована в виде отдельного умения или навыка: она формируется интегра-



тивно вследствие личного опыта действия как индивидуализированная способность к профессии.

Но в своей работе мы выбрали в качестве опорного понятие коммуникативной компетентности И. А. Зимней, которая отмечает, что это способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе лексико-грамматических, фонологических, социолингвистических, предметных знаний и навыков с помощью умений, связанных с дискурсивной и стратегической компетенциями, в соответствии с различными ситуациями и задачами общения в рамках определенной сферы общения [5].

Данной позиции придерживается и Т. Е. Исаева [6], но при этом замечает, что коммуникативная компетенция – это целостное по организации образование, имеющее сложную структуру, проявляющееся во взаимосвязи лингвистических умений и способностей соблюдения социально-культурных норм речевого поведения, установления межличностных контактов [6].

**Результаты исследования.** Анализируя психолого-педагогические источники, мы пришли к выводу, что коммуникативная компетентность преподавателя составляет совокупность умений и знаний научно-исследовательских и педагогических способностей, необходимых ему для выполнения

функции развития и обучения студентов.

Поэтому мы считаем, что коммуникативная компетентность – это основа мастерства преподавателя, а сущность его педагогической деятельности заключается в профессиональном взаимодействии со студентами.

Анализируя обозначенные подходы исследователей, можно представить содержание коммуникативной компетентности способностью и готовностью вступать в различные контакты (устные/письменные, вербальные/невербальные) с целью решения коммуникативных задач (передача информации, руководство (ведение) переговоров, поддержание и установление контактов).

В своем исследовании представляем, основываясь на учении И. А. Зимней, разработанную структурно-содержательную педагогическую модель коммуникативной компетентности преподавателя вуза, основная задача которой упрощенно показать схему структурных компонентов и взаимодействие блоков, необходимых для достижения определенной цели (табл. 1).

Также основываясь на содержании коммуникативной компетентности, разрабатываем и систематизируем критерии коммуникативной компетентности, которые представлены в таблице 2.

Таблица 1

**Педагогическая модель коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы**

|   |
|---|
| <i>Цель:</i> повышение коммуникативной компетенции преподавателя вуза в различных разрезах: учебном, научном, бытовом, культурном, а также и для тиражирования личных знаний при разработке учебно-методических пособий и учебников   |
| <i>Задачи:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• владение умениями, знаниями и навыками коммуникации;</li> <li>• владение формами и видами научно-педагогической деятельности;</li> <li>• владение механизмом контроля повышения коммуникативной компетентности</li> </ul>   |
| <i>Содержание подготовки:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• освоение структуры и содержания коммуникативной компетенции через курсы повышения квалификации, вебинары;</li> <li>• освоение структуры и содержания научно-педагогической деятельности;</li> <li>• самоконтроль за результатами освоения содержания коммуникативной компетентности</li> </ul> |

| <i>Методы взаимодействия:</i> имитационный, репродуктивный, продуктивный, проблемный  |  |   |
|---|--|---|
| <i>Методы и формы:</i> формальная коммуникация; неформальная коммуникация; устная и письменная коммуникация; личностная межкультурная коммуникация  |  |   |
| <i>Педагогические условия системы:</i> знание инфраструктуры образовательной среды и участие в научной деятельности вуза; применение современных методик профессионального образования по освоению форм, видов коммуникативной компетентности в рамках учебно-преподавательской деятельности университета; осуществление комплексной педагогической программы повышения квалификации преподавателей университета через концепцию дополнительного образования и вебинары |  |   |
| <i>Блок</i>   | <i>Показатели</i>  | <i>Индикаторы</i>   |
| 1. Мотивационно-ценностный  | Готовность преподавателя высшей школы к профессиональному совершенствованию        | 1. Саморазвитие и самореализация.<br>2. Профессиональный рост.<br>3. Интерес к инновационной деятельности   |
| 2. Когнитивный  | Понимание сути содержания и значимость (важность) коммуникативной компетентности   | 1. Знание структуры и значимости коммуникативной компетентности.<br>2. Познание другого человека, умение эффективно решать разнообразные трудности при общении  |
| 3. Операционно-деятельностный   | Опыт проявления компетентности в различных ситуациях (стандартных и нестандартных) | 1. Владеть способностью к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе образования.<br>2. Владеть ораторским искусством, грамотной устной и письменной речью, к публичным представлениям и защитам результатов работы, подбором оптимальных методов и форм презентации.<br>3. Уметь выбирать стратегию, технику, тактику интенсивного взаимодействия с коллегами, учащимися.<br>4. Уметь объективно дать оценку ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, сохранять эмоциональное равновесие |

Таблица 2

**Критерии коммуникативной компетентности преподавателя**

| Критерий                           | Уровни сформированности коммуникативной компетенции  |   |
|------------------------------------|--|---|
|                                    | оптимальный  | максимальный  |
| 1                                  | 2  | 3   |
| Когнитивный (теоретические знания) | Владеть знаниями этапов, структуры, особенностей процесса общения, позиций в общении на высоком уровне, осознанное, частое применение профильной терминологии в речи | Грамотное и целесообразное использование терминологии профиля обучения, достаточно полные знания теоретических основ общения и основ общей педагогики, необходимые для продуктивного процесса общения |

| 1  | 2  | 3   |
|--|--|---|
| Операционно-деятельностный (практические умения) | Владеть грамматическими и лексическими нормами языка на достаточно высоком уровне, развитые коммуникативные умения   | Грамотное владение грамматическими и лексическими нормами языка, словарный запас обширный, развитые на высоком уровне коммуникативные умения                                    |
| Личностный, направленный на общение              | Проявлять инициативу в общении, стремление к расширению круга знакомств. Присуща направленность на коммуникабельность, общение, стремление поддерживать отношения с людьми | Испытывают потребность в коммуникации, инициативны, непринужденны в общении. Присуща направленность на общение, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми |

Следовательно, можно предположить, что компетенции в сфере профессионального общения – это взаимосвязанные универсальные компетенции, организованные в группу на основе базового намерения (интенции). Эту совокупность можно рассматривать в качестве интегративной способности к диалогическому взаимодействию и элемента профессионализма педагогов, представляющую собой многофункциональное, многомерное интегративно-целостное личностное образование, в котором отражается вариативность содержания структурных компонентов [9].

**Выводы.** Проведя анализ работ современных авторов, как зарубежных, так и отечественных, мы определили, что в научной литературе не существует общего определения понятия «коммуникативная компетентность», равно как и нет согласованной структуры рассматриваемой категории, поэтому структурный состав коммуникативной компетенции не ограничивается умениями, знаниями, способностями.

Результаты проведенного нами теоретического исследования свидетельствуют о том, что в основу комбинации подходов должен быть положен принцип выделения смысловых доминант, подчеркивающих своеобразие объекта или предмета исследования и обеспечивающих выбор стратегии, тактики педагогической деятельности в решении поставленной проблемы [10; 11].

На основе анализа теоретико-методологических положений, современных тенденций развития образовательных систем сделаны выводы о том, что раскрывать сущность понятия «компетенции в сфере профессионального общения» необходимо в контексте теорий коммуникативного и компетентностного образования. Коммуникативное компетентностное образование становится основополагающим в формировании профессионализма и общей культуры педагога. Профессиональное общение представляет собой взаимодействие педагога, осуществляемое в сфере его профессиональной деятельности с воспитанниками и их родителями, коллегами, работодателями и представителями органов управления образованием и общественности. Таким образом, профессиональное общение педагога нацелено на организацию субъект-субъектного диалогического взаимодействия с каждым из своих партнеров. Коммуникативная компетентность преподавателя вуза является сложной личной характеристикой, включающей в себя: психологические знания в сфере общения, свойства и качества личности, психологическое состояние, сопровождающее процесс общения; гуманистически ориентированные ценностные ориентации и установки, коммуникативные умения, способствующие раскрытию коммуникативного потенциала студента. Коммуникативная компетентность вклю-

чает в себя не только комплекс знаний об особенностях межличностного взаимодействия и стратегиях поведения в конкретных ситуациях, но и осознание преподавателем себя как активного субъекта межличностного взаимодействия, а также принятия гибкого ролевого поведения.

Таким образом, мы считаем, что целенаправленное формирование компетенций в сфере профессионального общения педагогов нужно осуществлять в соответствии

с разработанной педагогической моделью, воссоздающей общий замысел исследования и включающей следующие взаимосвязанные блоки: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный, что обосновывает совокупность взаимодополняющих теоретико-методологических подходов, исходных положений (принципов), обеспечивающих концептуальную основу процесса формирования компетенций в сфере профессионального общения педагогов.

### Библиографический список

1. *Большанина Л. В.* Педагогическая модель коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 7–13. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470203.htm>. (дата обращения: 02.11.2017).
2. *Большанина Л. В.* Структура, компоненты и уровни коммуникативной компетентности преподавателя вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 1–6. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470129.htm>. (дата обращения: 02.11.2017)
3. *Братченко С. Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201–222.
4. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение: монография. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 57 с.
6. *Исаева Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
7. *Калинкина Е. Г.* Коммуникативная компетентность как условие инновационной деятельности в образовании // Производительность труда и эффективность производства в инновационной экономике. – Н. Новгород: ННГУ, 2006. – С. 97–99.
8. *Чистобаева А. Ю.* Комбинация методологических подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 74–80.
9. *Чистобаева А. Ю.* Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2017. – 24 с.
10. *Holger Hopp, Dieter Thoma, Rosemarie Tracy.* Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell // Z Erziehungswiss. – 2010. – № 13. – P. 609–629.
11. *Pätzold G.* Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs – und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere // ZBW 106. – 2010. – № 2. – P. 161–172.

Поступила в редакцию 25.01.2018

## **THEORETICAL APPROACHES TO THE DETERMINATION OF THE CONCEPT AND THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER**

*Abstract.* In the article the author presents the experience of communicative competence's comprehension as component of the competence approach in modern pedagogy.

The author made analysis of the best pedagogical experience and concludes that there is no general concept of communicative competence in the scientific literature now.

Analysis of communicative competence's structure and components allowed to systematize knowledge to create a model of communicative competence, including goals, objectives, content, criteria, pedagogical conditions. It is assumed that this model of the teacher's communicative competence can be taken as a basis for a practical study of increasing the communication level.

The conclusions are aimed at clarifying and improving the methodology for the study of communicative competence in education.

*Keywords:* competence, teacher of higher education, communicative competence of the teacher, structure of communicative competence, criteria of communicative competence, pedagogical condition.

### **References**

1. Bolshanina, L. V., 2017. Pedagogical model of communicative competence of the teacher of higher education in the conditions of realization of competence approach. Scientific and methodical electronic journal "Concept", S18, pp. 7–13. (In Russ.)
2. Bolshanina, L. V., 2017. Structure, components and levels of communicative competence of teacher of high school. Scientific-methodical electronic journal "Concept", S11, pp. 1–6. (In Russ.)
3. Bratchenko, S. L., 1997. Interpersonal dialogue and its basic attributes. Psychology with a human face: humanistic prospect in post-Soviet psychology. Moscow, pp. 201–222. (In Russ.)
4. Emelyanov, Yu. N., 1985. Active socio-psychological training: monograph. Leningrad: Leningrad University Publ., 166 p. (In Russ.)
5. Zimnyaya, I. A., 2004. Key competences as effectively-targeted basis of competence approach in education. Moscow: Research center of problems of quality of training of specialists Publ., 57 p. (In Russ.)
6. Isayeva, T. E., 2006. Classification of professional and personal competences of the University teacher. Pedagogics, 9, pp. 55–60. (In Russ.)
7. Kalinkina, E. G., 2006. Communicative competence as a condition of innovative activity in education. A Productivity and efficiency of production in the innovation economy. N. Novgorod: National research Nizhny Novgorod state University Publ., pp. 97–99. (In Russ.)
8. Chistobaeva, A. Yu., 2015. Combination of methodological approaches in the training of future teachers to professional communication. Siberian Pedagogical Journal, 6, pp. 74–80. (In Russ.)
9. Chistobaeva, A. Yu., 2017. Formation of competencies in the field of professional communication of future teachers on the basis of an integrative-holistic approach. Cand. Sci. (Pedag.). Kemerovo, 24 p. (In Russ.)
10. Holger, H., Dieter, T., Rosemarie, T., 2010. Support language skills for educational professionals. A scientific model of language. Z Education Swiss, 13, pp. 609–629.
11. Pätzold, G., 2010. Language the cultural capital for educational and vocational career. Language proficiency and vocational education and training career. ZBW 106, 2, pp. 161–172.

*Submitted 25.01.2018*

УДК 372.016:796\*40

**Кизько Александр Петрович**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет; a.p.kizko@mail.ru, ORCID 0000-0003-3092-4733, Новосибирск

**Тертычный Алексей Владимирович**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет; a.v.tertychnyy@mail.ru, ORCID 0000-0003-3453-6260, Новосибирск

**Герасимов Сергей Николаевич**

Старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет; Sergei2015.sg@gmail.ru, ORCID 0000-0002-5121-0548, Новосибирск

**Кизько Елена Александровна**

Старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет; alena\_kizko@mail.ru, ORCID 0000-0002-8438-1191, Новосибирск

## **ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ**

**Аннотация.** В России актуальной проблемой является состояние здоровья молодого поколения. Одна из задач практической работы преподавателя физического воспитания – его улучшение. Без изучения физиологических закономерностей деятельности организма нельзя правильно планировать физическую нагрузку, какими бы истощающими знаниями теории и методики физического воспитания специалист ни располагал. Анализ вариативности сердечного ритма (ВСР) до и после выполнения нагрузки является для преподавателя физического воспитания физиологической основой практического руководства по контролю меры воздействия физической нагрузки на организм студентов. Установлены среднegrupповые и индивидуальные значения мощности общего спектра ВСР и индекса морфофункционального состояния студентов учебных отделений «Легкая атлетика» и «Плавание» до выполнения нагрузки и сразу после. Обоснована необходимость проведения исследований, направленных на разработку средств и методов мониторинга состояния студентов в процессе выполнения физических упражнений, как надежного фундамента для подготовки методических рекомендаций по нормированию двигательного режима на занятиях физического воспитания.

**Ключевые слова:** вариативность сердечного ритма, функциональное состояние, студенты.

**Введение в проблему.** В современной России одной из актуальных проблем является состояние здоровья молодого поколения. Его улучшение – одна из главных задач преподавателей физического воспитания или тренеров, которая осложняется неудовлетворительным состоянием здоровья молодежи. Более 50 % выпускников общеобразовательных учреждений имеют два и более хронических заболевания,

30 % призывников являются негодными к срочной службе в Вооруженных силах Российской Федерации по состоянию здоровья, около 40 % молодых людей призывного возраста не могут выполнить нормативы общей физической подготовленности даже на удовлетворительную оценку [1; 6].

Мониторинговое исследование, выполняемое на кафедре физического воспитания НГТУ с 2009 г. с применением



информационно-компьютерной технологии и включающее оценку качества физической подготовленности (ФП) студентов (по шкале, рекомендованной Минобрнауки России, пр. № 06-499 от 29.03.2010 г.), позволило определить конкретные данные, отражающие общие тенденции, наблюдаемые из года в год на разных уровнях организации (вуза, факультетов): 1) снижение уровня ФП у девушек и некоторой стабильности этого показателя у юношей, поступающих на 1-й курс НГТУ; 2) снижение уровня ФП у юношей и девушек в динамике лет обучения в вузе (от 1-го к 4-му курсам; 3) у девушек темпы снижения уровня ФП в 3–6 раз выше, чем у юношей-сверстников.

Решение обозначенной выше проблемы возможно при изучении объективных индивидуальных характеристик студентов и выявлении отношения студентов к своему здоровью как к компоненту здорового образа жизни (ЗОЖ) с целью применения этих признаков в качестве оснований для поэтапной рационализации и оптимизации педагогического процесса [2].

Отличительной особенностью образа жизни современных молодых людей является гиподинамия [7]. В связи с этим одной из целевых установок занятий по физической культуре в любом учебном образовательном заведении является компенсация недостатка движений. Причем целесообразно выбирать виды физических упражнений, которые во временных условиях занятия позволяли бы максимально реализовать норму суточной двигательной активности. Одним из таких видов физкультурной деятельности на кафедре физического воспитания НГТУ выступают средства легкой атлетики (ходьба, бег) и плавание. Преимущество данных видов упражнений заключается в том, что при их выполнении задействуются более 60 % мышечной системы организма. Исследования, проведенные рядом ученых (см., напр.: [4]), доказывают, что занятия легко-

атлетическими упражнениями и плаванием положительно влияют на развитие всех физических качеств (выносливость, скорость, силу, гибкость, ловкость). Однако есть важное условие эффективности применения этих видов физических упражнений, которое заключается в том, что процесс физического воспитания должен быть подкреплён объективной информацией о физическом состоянии обучающихся на тренировочное занятие студентов и о тренировочном эффекте от выполнения физической нагрузки. Только в этом случае возможно корректирование учебного занятия с учетом множества факторов, оказывающих негативное влияние на организм занимающихся.

Актуальность обозначенной проблемы подтверждается тем, что без изучения физиологических закономерностей деятельности целостного организма, его индивидуальных особенностей нельзя правильно планировать физическую нагрузку, диагностировать и прогнозировать состояние занимающегося, какими бы исчерпывающими знаниями теории и методики физического воспитания специалист ни располагал. Это подчеркивает и неразрывность связи физиологических и педагогических методов изучения личности при занятиях физической культурой и спортом [3].

**Цель исследования:** оценка состояния студентов, занимающихся на учебных отделениях «Легкая атлетика» и «Плавание», на основе анализа параметров variability сердечного ритма до и после выполнения нагрузки как физиологическая основа практического руководства по контролю меры воздействия физической нагрузки на организм студентов для преподавателя физического воспитания.

**Организация и методы исследования.** Исследования проводились с 12 по 22 декабря 2017 г. на базе кафедры физического воспитания Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). В них приняли участие 7 юношей и 7 девушек учебного отделения «Легкая атлети-

ка», 7 юношей и 7 девушек отделения «Плавание» в возрасте 18–21 лет, отнесенные к основной медицинской группе допуска к занятиям по физическому воспитанию. В дни исследований утром в 10:00 до нагрузки в течение 5 минут в положении сидя производилась запись вариабельности сердечного ритма (ВСР). Далее студенты выполняли учебно-тренировочную нагрузку по программам учебных отделений. Последующие записи ВСР проводились сразу после выполнения исследуемыми физической нагрузки. За время эксперимента было проведено 56 коротких записей. Регистрация и анализ ВСР осуществлялись с использованием аппаратно-программного комплекса (АПК) пульсовой диагностики «ВедаПульс» (изготовитель ООО «Биоквант» г. Новосибирск). Метод анализа вариабельности ритма сердца, лежащий в основе работы АПК «ВедаПульс», рекомендован Комиссией по клинко-диагностическим приборам и аппаратам Комитета по новой медицинской технике Министерства здравоохранения Российской Федерации (2000 г.).

При анализе ВСР в покое изучались пространственно-спектральные компоненты ВСР: ТР ( $\text{мс}^2$ ) – общая мощность спектра ВСР;  $LF/HF$  – индекс симпатикопарасимпатического баланса; ИМФС (%) – индекс морфофункционального состояния; ИН (у.е.) – индекс напряжения.

**Результаты,** полученные в процессе проведенного эксперимента, оценивались по данным полученной статистической информации показателей спектрального анализа ВСР и особенностям

индивидуальных динамик показателей ВСР исследуемых.

Для решения первой задачи использовался диагностический алгоритм оценки состояния *FRS*, предложенный Н. И. Яблучанским (табл. 1) [8].

В таблицах 2, 3 представлены среднegrupповые величины спектральных показателей вариабельности сердечного ритма, полученные в результате проведенного эксперимента.

Из данных таблиц 2, 3 видно, что перед началом эксперимента среднegrupповой общий показатель спектра (ТР) в группе юношей-легкоатлетов численно равен  $3\,430,1 \pm 2\,267,1 \text{ мс}^2$ , что соответствует высокой норме значения (табл. 1). В группе юношей-пловцов этот показатель численно равен  $2\,318 \pm 11\,081,2$ , что соответствует умеренной норме значения. После учебно-тренировочного занятия этот показатель в группе легкоатлетов снизился на 69 %, в группе пловцов – на 83 %. При сравнении процента снижения показателя ТР можно судить о большем нагрузочном содержании занятия в группе юношей-пловцов.

В группе девушек-легкоатлеток среднegrupповая величина ТР численно равна  $5\,534,8 \pm 4\,540 \text{ мс}^2$ , что соответствует высокой норме значения. В группе девушек-пловчих этот показатель численно равен  $3\,808,1 \pm 3\,015,1$ , что также соответствует высокой норме значения. Снижение величины показателя ТР после тренировки равно 65,6 и 65 % соответственно. Сравнение этих данных говорит о близком значении меры воздействия нагрузки на занятии в группах легкоатлеток и пловчих.

Таблица 1

 Диагностический алгоритм оценки состояния *FRS*

| Мощность показателей спектра | Значения в норме ( $\text{мс}^2$ ) |
|------------------------------|------------------------------------|
| Общая ТР                     | $3\,466 \pm 1\,018$                |
| Высокая                      | 3 000                              |
| Умеренная                    | 1 500–3 000                        |
| Низкая                       | 300–1 500                          |
| Критично-низкая              | Менее 300                          |
| LF/HF                        | 1,5/2,0                            |

**Динамика показателей variability сердечного ритма  
студентов учебного отделения «Легкая атлетика» НГТУ**

| Контингент |         | ТР (мс <sup>2</sup> ) |                    | ИМФС (%)        |                 | LF/HF          |               | ИН (y.e.)    |                  |
|------------|---------|-----------------------|--------------------|-----------------|-----------------|----------------|---------------|--------------|------------------|
|            |         | до                    | после              | до              | после           | до             | после         | до           | после            |
| Юноши      | 1. К.Д. | 1 888                 | 159                | 95              | 40              | 1,2            | 6,9           | 117          | 1 209            |
|            | 2. О.А. | 639                   | 343                | 50              | 40              | 6,1            | 12,1          | 276          | 706              |
|            | 3. П.Д. | 4 311                 | 75                 | 80              | 40              | 0,402          | 2,1           | 54           | 1 542            |
|            | 4. П.А. | 4 990                 | 4 438              | 80              | 75              | 1,1            | 1,6           | 62           | 71               |
|            | 5. И.П. | 4 858                 | 113                | 85              | 45              | 1,6            | 11,3          | 70           | 983              |
|            | 6. К.Д. | 2 133                 | 745                | 85              | 55              | 0,932          | 4,3           | 74           | 244              |
|            | 7. П.А. | 6 752                 | 1 799              | 95              | 85              | 2,6            | 1,6           | 45           | 187              |
| M ± G      |         | 3 430,1<br>± 2267,1   | 1 096 ±<br>1 593   | 81,4 ±<br>15,2  | 54,28<br>± 18,5 | 1,99 ±<br>1,93 | 5,7 ±<br>4,51 | 99,7<br>± 81 | 706 ± 564        |
| Девушки    | 1. Д.Л. | 3 000                 | 376                | 80              | 45              | 2              | 5,9           | 91           | 755              |
|            | 2. Г.А. | 4 254                 | 242                | 75              | 40              | 3              | 8,8           | 114          | 861              |
|            | 3. Ч.И. | 4 734                 | 1 471              | 85              | 60              | 0,935          | 4,9           | 24           | 61               |
|            | 4. Х.М. | 4 898                 | 910                | 85              | 70              | 1,6            | 1,9           | 50           | 235              |
|            | 5. В.Л. | 15 640                | 5 015              | 75              | 50              | 1,3            | 1,6           | 15           | 55               |
|            | 6. П.А. | 2 537                 | 2 136              | 95              | 85              | 1,4            | 4,2           | 92           | 78               |
|            | 7. Я.О. | 3 661                 | 3 163              | 60              | 55              | 0,7            | 1,4           | 60           | 134              |
| M ± G      |         | 5 534,8<br>± 4 540    | 1 901,8<br>± 1 720 | 79,3 ±<br>10,96 | 57,85<br>± 15,5 | 1,56 ±<br>0,76 | 4,1 ±<br>2,71 | 63,7<br>± 37 | 311,3 ±<br>346,2 |

Таблица 3

**Динамика показателей variability сердечного ритма  
студентов учебного отделения «Плавание» НГТУ**

| Контингент |         | ТР (мс <sup>2</sup> ) |                    | ИМФС (%)       |                | LF/HF          |               | ИН (y.e.)       |                  |
|------------|---------|-----------------------|--------------------|----------------|----------------|----------------|---------------|-----------------|------------------|
|            |         | до                    | после              | до             | после          | до             | после         | до              | после            |
| Юноши      | 1. К.А. | 3 103                 | 72                 | 80             | 30             | 2              | 12,8          | 67              | 1 313            |
|            | 2. Б.А. | 3 031                 | 381,1              | 85             | 60             | 2,5            | 1,8           | 70              | 327              |
|            | 3. М.Н. | 1 191                 | 1 210              | 80             | 70             | 0,411          | 1,4           | 154             | 248              |
|            | 4. М.А. | 452                   | 65                 | 50             | 30             | 1,5            | 2,2           | 456             | 1 583            |
|            | 5. Ш.М. | 3 311                 | 283,6              | 90             | 50             | 0,859          | 4,3           | 66              | 493              |
|            | 6. Т.Ф. | 2 680                 | 482                | 80             | 55             | 2,8            | 5,6           | 51              | 335              |
|            | 7. Г.И. | 2 461                 | 248                | 75             | 35             | 1,6            | 8,5           | 48              | 956              |
| M ± G      |         | 2 318 ± 1<br>081,2    | 391,6 ±<br>391,4   | 77,1 ±<br>12,8 | 47,1 ±<br>15,7 | 1,66 ±<br>0,85 | 5,2 ±<br>4,17 | 130,3 ±<br>148  | 750,7 ±<br>535,8 |
| Девушки    | 1. М.А. | 1 274                 | 759,8              | 60             | 55             | 1              | 2             | 230             | 435              |
|            | 2. Б.У. | 3 956                 | 1 989,7            | 85             | 75             | 3,6            | 5,5           | 55              | 153              |
|            | 3. Р.А. | 4 219                 | 2 038              | 85             | 70             | 2,6            | 7,6           | 67              | 252              |
|            | 4. Ч.Ю. | 10 227                | 1 165,3            | 60             | 70             | 1,2            | 3,4           | 24              | 227              |
|            | 5. С.Е. | 2 426                 | 861,9              | 75             | 55             | 3,3            | 4,4           | 137             | 395              |
|            | 6. Я.В. | 2 018                 | 403,7              | 75             | 45             | 2,3            | 12,0          | 153             | 585              |
|            | 7. К.А. | 2 537                 | 2136               | 95             | 85             | 1,4            | 4,2           | 92              | 78               |
| M ± G      |         | 3 808,1 ±<br>3 015,1  | 1 336,3<br>± 708,9 | 76,4 ±<br>13,1 | 65 ±<br>13,8   | 2,2 ± 1,03     | 5,58 ±<br>3,3 | 108,3 ±<br>70,1 | 303,7 ±<br>176,4 |

Характеристика вклада вегетативных влияний в модуляции ритма сердца ( $LF/HF$ ) отражается в следующих соотношениях:

– у юношей-легкоатлетов и юношей-пловцов до выполнения нагрузки среднегрупповой показатель отношения  $LF/HF$  равен  $1,99 \pm 1,93$  и  $1,66 \pm 0,85$  соответственно и находился на уровне относительной нормы. После выполнения нагрузки показатель отношения  $LF/HF$  возрос соответственно до  $5,7 \pm 4,51$  в группе легкоатлетов и до  $5,2 \pm 4,17$  у пловцов, что отражает преобладание симпатической регуляции;

– в группах девушек до выполнения нагрузки среднегрупповой показатель отношения  $LF/HF$  был равен  $1,56 \pm 0,76$  у легкоатлеток и  $2,2 \pm 1,03$  у пловчих. После выполнения нагрузки в обеих группах отмечено преобладание симпатической регуляции.

Среднегрупповой индекс морфофункционального состояния (ИМФС) у юношей-легкоатлетов до выполнения нагрузки соответствовал значению в  $81,4 \pm 15,2$  %, в группе пловцов –  $77,1 \pm 12,8$  %. Различие в исходном состоянии по ИМФС составило 5,3 %. В группе девушек-легкоатлеток среднегрупповое значение ИМФС до занятия составляло  $79,3 \pm 10,9$  %, у девушек-пловчих –  $76,4 \pm 13,1$  %, что соответствует различию в 3,7 %.

На уровне индивидуальных показателей исходные значения и динамика показате-

лей  $TP$ ,  $LF/HF$ , ИМФС носят разнообразный характер. Можно предположить, что они обусловлены различным уровнем физической подготовленности юношей и девушек и, соответственно, различной реакцией организма на одинаковое содержание учебно-тренировочного занятия.

В результате проведенного эксперимента выявлены случаи большого разброса индивидуальных значений параметров спектрального анализа ВСР. Для оценки этих изменений использовали следующие системы.

1. Уровни состояния по мощности показателей спектра (табл. 1).

2. Значения индекса напряжения (ИН, стресс-индекс), отражающего степень централизации управления сердечным ритмом (табл. 2, 3).

По мнению Н. Д. Поляковой-Семеновы и др., можно условно принять следующие градации функционального состояния по индексу напряжения:  $ИН \leq 60$  у.е. – ваготоники, имеющие сниженный уровень активации регуляторных механизмов; у нормотоников ( $60 \leq ИН \leq 150$  у.е.) происходят адаптивные изменения регуляции; симпатотоники ( $ИН \geq 150$  у.е.), характеризуются напряжением процессов регуляции [5]. Результат сравнения индивидуальных значений параметров спектрального анализа ВСР представлен в табл. 4.

Таблица 4

**Сравнительная оценка студентов учебных отделений «Легкая атлетика» и «Плавание» по данным вариабельности сердечного ритма**

| Система оценки состояния по данным ВСР | Уровни состояния по данным TP | Юноши           |          | Девушки         |          |
|--|-------------------------------|-----------------|----------|-----------------|----------|
|  |                               | Легкая атлетика | Плавание | Легкая атлетика | Плавание |
|  |                               | до              | до       | до              | до       |
| Яблучанский Н. И. (2010)               | Высокий                       | 4               | 3        | 6               | 3        |
|  | Умеренный                     | 2               | 2        | 1               | 3        |
|  | Низкий                        | 1               | 2        | –               | 1        |
| Полякова-Семенова Н. Д. (2007)         | Ваготоники                    | 2               | 2        | 4               | 2        |
|  | Нормотоники                   | 4               | 3        | 3               | 4        |
|  | Симпатотоники                 | 1               | 2        | –               | 1        |

Анализ индивидуальных значений параметров спектрального анализа ВСР дает основание отметить следующие результаты.

В соответствии диагностического алгоритма состояния *FRS* Н. И. Яблучанского до выполнения физической нагрузки у юношей-легкоатлетов 4 студента имели высокий уровень мощности спектра (ТР), 2 – умеренный и 1 – низкий. В группе юношей-пловцов высокий уровень зафиксирован у 3 студентов, умеренный – у 2 и низкий – у 2. В группе юношей-пловцов у студента № 3 зафиксирована парадоксальная реакция на физическую нагрузку, когда после занятия величина ТР оказалась выше, чем до его начала.

У девушек-легкоатлеток до выполнения нагрузки 6 студенток имели высокий уровень ТР и 1 – умеренный. В группе девушек-пловчих высокий и умеренный уровень ТР имели по 3 студентки и 1 – низкий уровень. У студентки № 5 из группы легкоатлеток и у студентки № 4 из группы пловчих отмечены очень высокие уровни общего спектра мощности ВСР.

В результате следует заключить: до выполнения физической нагрузки в группах юношей и девушек преобладал высокий уровень мощности общего спектра ВСР и индивидуальных значений ИМФС. Можно предположить, что позитивные величины общего спектра ВСР и индекса морфофункционального состояния обусловлены тем, что занятия по физическому воспитанию проводились на первой учебной паре и соответственно на функциональное состояние негативно не отразилась другая учебная деятельность.

По системе оценки состояния Н. Д. Поляковой-Семеновой до выполнения нагрузки к ваготоникам относились 2 студента из группы юношей-легкоатлетов, к нормотоникам – 4 и к симпатотоникам – 1. В группе юношей-пловцов к ваготоникам относились 2 студента, к нормотоникам – 3 и к симпатотоникам – 2 студента. У девушек-легкоатлеток до вы-

полнения нагрузки к ваготоникам относились 4 студентки, к нормотоникам – 3. В группе девушек-пловчих к ваготоникам относились 2 студентки, к нормотоникам – 4 и к симпатотоникам – 1. Следует отметить, что распределение студентов учебных отделений по системе оценки состояния Н. Д. Поляковой-Семеновой хорошо согласуется с результатами распределения по уровням мощности ТР.

### Выводы.

1. В результате анализа среднegrupповых и индивидуальных значений показателей ТР, ИМФС до выполнения нагрузки у студентов обеих учебных отделений преобладал высокий уровень мощности общего спектра ВСР и индивидуальных значений ИМФС. Можно предположить следующее: позитивные величины этих показателей спектрального анализа ВСР обусловлены тем, что занятия по физическому воспитанию проводились в утреннее время и в этой связи на функциональное состояние не оказала негативное влияние другая учебная деятельность.

2. В результате сравнительной оценки индивидуальных параметров ВСР у студентов (юноши, девушки) установлено, что внутригрупповые перемещения исследуемых по уровням мощности ТР, типам вегетативной регуляции (Н. Д. Полякова-Семенова и др.) до и после выполнения тренировочного занятия носят согласованный характер.

3. Сравнительная оценка по среднестатистическим данным вариабельности сердечного ритма студентов учебных отделений «Легкая атлетика» и «Плавание» показывает, что до выполнения тренировочной нагрузки лучшие показатели функционального состояния отмечены в группах юношей и девушек, занимающихся на учебном отделении «Легкая атлетика». После выполнения тренировочных заданий данные спектрального анализа отражают более высокую степень утомления юношей из группы легкоатлетов в сравнении с пловцами (у легкоатлетов снижение

ТР на 31 %, в группе пловцов – на 17 %). У девушек-легкоатлеток и пловчих после выполнения нагрузки снижение мощности общего спектра ТР равно 65,6 и 65 % соответственно, что говорит об эквивалентной (равнозначной) степени воздействия тренировочных программ на организм занимающихся.

4. Анализ вариабельности сердечного ритма позволяет определить группы обу-

чающихся, которые на начало учебно-тренировочного занятия находятся в неоптимальном функциональном состоянии и для которых выполнение физической нагрузки и последующая учебная работа будут связаны с накапливающимся утомлением. Данный подход может использоваться как элемент контроля и корректирования содержания учебно-тренировочной программы занятия.

### Библиографический список

1. Буров А. Э., Ерохина О. А., Федотова О. Е. Результаты мониторингового исследования двигательного развития студенческой молодежи на основе апробации физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // *Фундаментальные исследования: педагогические науки*. – 2014. – № 6. – С. 1278–1281.

2. Гончарук С. В., Никулин И. Н., Стрельцов В. А., Гончарук Я. А. Совершенствование образовательного процесса по физической культуре в вузе // *Теория и практика физической культуры*. – 2010. – № 6. – С. 18–21.

3. Кизько А. П., Кизько Е. А. Критерии оптимальности развивающей физической нагрузки студентов // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 3. – С. 122–126.

4. Назаренко Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 246 с.

5. Полякова-Семенова Н. Д., Данилова Ю. В.,

Семенова О. С. Анализ вариабельности сердечного ритма у студентов вуза на разных этапах обучения // *Научно-медицинский вестник центрального черноземья*. – 2007. – № 28. – С. 27–32.

6. Скалуш В. И., Таланцев А. Н. Сравнительный анализ показателей физического развития, функциональной и двигательной подготовленности студентов «неспортивных» профилей вуза физической культуры // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2011. – № 5. – С. 67–71.

7. Шатилович Л. Н., Низмутдинова В. И., Речанов Д. С. Анализ показателей здоровья студенческой и работающей молодежи // *Теория и практика физической культуры*. – 2017. – № 12. – С. 28–31.

8. Яблучанский Н. И., Мартыненко А. В. Вариабельность сердечного ритма в помощь практическому врачу. Для настоящих врачей. – Харьков: КНУ, 2010. – 131 с.

*Поступила в редакцию 14.01.2018*

### **Kizko Alexander Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University; a.p.kizko@mail.ru, ORCID 0000-0003-3092-4733, Novosibirsk*

### **Tertychnyi Alexey Vladimirovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University; a.v.tertychnyi@mail.ru, ORCID 0000-0003-3453-6260, Novosibirsk*

### **Gerasimov Sergey Nikolaevich**

*Senior lecturer, Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University; Sergei2015.sg@gmail.ru, ORCID 0000-0002-5121-0548, Novosibirsk*

### **Kizko Elena Alexandrovna**

*Senior lecturer, Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University; alena\_kizko@mail.ru, ORCID 0000-0002-8438-1191, Novosibirsk*



## THE FUNCTIONAL STATE OF STUDENTS AS A BASIS FOR THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL METHODS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

*Abstract.* The health condition of the youth is one of the most actual problems in the Modern Russia. To improve it is one of the general tasks of the physical education teacher's practical work. It is impossible to plan correctly the physical stress without the examination of the body's physical abilities, even disregarding the amount of theoretical and methodic knowledge obtained by the specialist. The heart rate variability analysis exerted before and after the implementation of physical stress is the physiological basis of the Manual for the physical education teacher that is to explain the control of the impact on the students' bodies formed by the physical stress. There are formed the individual and general power numbers of the heart rate variability main spectrum and of the morphological-functional condition index for the students studying «Track and field» and «Swimming» specialities, before physical stress and right after. There is justified the necessity of exerting the new research that would be to develop the means and methods of students' condition monitoring during the physical exercise, which can be seen as the solid basis during the methodic recommendations' development that determine the normalisation of the moving activity at the physical education classes.

*Keywords:* heart rate variability, functional state, students.

### References

1. Burov, A., Erokhina, O. A., Fedotova, O. V., 2014. The results of the monitoring study of motor development of the student's youth based on the approbation of the sports complex «Ready for labor and defense». *Fundamental research: Pedagogical Sciences*, 6, pp. 1278–1281. (In Russ.)
2. Goncharuk, S. V., Nikulin, I. N., Streltsov, V. A., Goncharuk, Y. A., 2017. Academic physical education process improvement model. The theory and practice of the physical culture, 6, pp. 18–21. (In Russ.)
3. Kizko, A. P., Kizko, E. A., 2016. The Criterion of optimality of the students physical activity. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 122–126. (In Russ.)
4. Nazarenko, L. D., 2002. *Wellness basics of physical exercises*. Moscow: VLADOS-PRESS Publ., 246 p. (In Russ.)
5. Polyakova-Semenova, N. D., Danilova, U. V., Semenova, O. S., 2007. Heart Rate variability analysis for the students of different year of education. *Scientific-medical journal of the central black earth*, 28, pp. 27–32. (In Russ.)
6. Scalies, V. I., Talantsev, A. N., 2011. Comparative analysis of indexes of physical development, functional and motor preparedness of the students of the non-sporting profiles of the University of physical culture. *Physical culture: upbringing, education, training*, 5, pp. 67–71. (In Russ.)
7. Shatilovich, L. N., Nazmutdinova, V. I., Rechapov, D. S., 2017. Analysis of health situations in students and working young people. The theory and practice of the physical culture, 12, pp. 28–31. (In Russ.)
8. Yabluchanskiy, N. I., Martynenko, A. V., 2010. *Heart Rate Variability as a Tool for Doctors. For Natural Doctors*. Kharkov: KNU Publ., 131 p. (In Russ.)

*Submitted 14.01.2018*

**Хацкевич Татьяна Алексеевна**

*Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; orgmet2009@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8904-9243, Красноярск*

**Фурьева Татьяна Васильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; tat.fur130@mail.ru, ORCID 0000-0002-7709-1102, Красноярск*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНТЕРНОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки бакалавров. Уточняется содержание понятия «образовательная вовлеченность», актуальность ее активизации в рамках практического обучения студентов в высшем учебном заведении. На основе анализа специальных исследований и нормативных документов характеризуются компоненты образовательной вовлеченности: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-рефлексивный, коммуникативно-деятельностный. Предлагается особая модель практического обучения – социально-педагогическая интернатура. Описываются возможности проектной деятельности для активизации образовательной вовлеченности студентов с учетом результатов экспериментальной работы.

*Ключевые слова:* образовательная вовлеченность, социальная и социально-педагогическая интернатура, проектная социально-педагогическая деятельность, интеграция, непрерывное педагогическое образование, культура творческой самореализации личности.

**Введение в проблему.** В современных экономических условиях требования к профессиональной подготовке педагогических кадров, специалистов социальной сферы значительно возросли. Введение профессиональных стандартов, потребность рынка труда в специалистах, способных и готовых к реализации трудовых действий, работе в команде, активной позиции по отношению к своей профессиональной деятельности, ставят перед педагогическими вузами задачи внедрения инновационных моделей практического обучения, ориентированных на проектную деятельность. При этом актуальной остается проблема вхождения и удержания молодых специалистов в профессии, что обусловлено, в частности, трудностями профессионального самоопределения. Ряд исследователей (Н. С. Пряжников, Э. Ф. Зеер и др.) отмечают наличие кризиса профес-

сионального обучения у студентов третьего курса, а именно неудовлетворенность профессиональной подготовкой, переживание разочарования в получаемой профессии, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Активизация образовательной вовлеченности студентов может решить обозначенные проблемы и позволит обеспечить готовность к профессиональной деятельности будущих бакалавров.

В связи с этим **основной целью** статьи является определение сущности образовательной вовлеченности студентов-интернов, уточнение ее компонентов и анализ условий активизации образовательной вовлеченности будущих бакалавров посредством социально-педагогической проектной деятельности.

**Теоретический анализ проблемы.** Правомерность использования термина

вовлеченности по отношению к студентам в образовательном процессе отмечается в ряде отдельных исследований (Н. Г. Малошонок; И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, С. Ю. Савинова и др.). Большая часть исследователей связывает понятие «образовательная вовлеченность» с интеграцией в процесс обучения. Так, Н. Г. Малошонок отмечает, что студенческая вовлеченность – это академическая интеграция, участие студента в полезных видах учебной деятельности. Студенческая вовлеченность отражает довольно распространенный феномен неодинакового отношения студентов к обучению в университете: одни студенты посвящают учебе большую часть сил и времени, в то время как другие студенты предпочитают тратить их на работу или внеуниверситетские дела [3]. С. Ю. Савинова связывает образовательную вовлеченность с организационной приверженностью, компонентом которой она является и заключается в готовности затрачивать существенные усилия в интересах организации, а именно образовательного учреждения, в котором обучаются студенты [4]. Эти идеи, связанные с временной и организационной характеристиками вузовского обучения, способствуют образовательной вовлеченности студентов. Н. Г. Малошонок выделяет две составляющие студенческой вовлеченности: академическую и социальную. Академическая вовлеченность выражается через количество усилий, которые студент затрачивает на образовательную деятельность, выполняемую с целью достижения академических целей и способствующую его профессиональному и личностному развитию. В свою очередь, в академической вовлеченности выделяются индивидуальная студенческая вовлеченность и институциональные условия, созданные для вовлеченного обучения. Индивидуальная студенческая вовлеченность отражает собственные усилия студента, вкладываемые в обучение в аудиторное и

внеаудиторное время, а также направленные на использование возможностей для развития, предоставляемые университетом. Институциональные условия для вовлеченного обучения описывают усилия вуза по созданию благоприятной образовательной среды студентов и предоставление им возможностей для профессионального и личностного развития учащихся. Социальная вовлеченность отражает интеграцию студента в университетское сообщество, его взаимодействие с другими студентами и преподавателями [3].

В результатах приведенных исследований акцент сделан преимущественно на академической вовлеченности студентов, особенно на коммуникативной ее составляющей. С учетом практико-ориентированного аспекта современного высшего образования необходимо соотносить образовательную вовлеченность не только с вовлеченностью в учебные занятия в стенах вуза, но и с погружением студентов в будущую профессиональную деятельность, соотнесенной с новыми профессиональными стандартами. В этой связи под образовательной вовлеченностью мы понимаем социально-психологическое качество личности, которое проявляется в мотивационно-волевой готовности, позитивном эмоционально-ценностном отношении к процессу образования и будущей профессиональной деятельности, в ориентации на расширение и углубление знаний, а также в наличии в период вузовского обучения отрефлексированного опыта профессиональной деятельности разного уровня и характера.

Анализ исследований компонентов образовательной вовлеченности студентов (Н. Г. Малошонок, С. Ю. Савиновой, Е. А. Петровой, А. А. Нестеровой), профессиональной готовности будущих специалистов социально-педагогической направленности (М. Н. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Е. И. Холостова, А. Ю. Василенко и др.) позволил нам определить компо-

нентный состав образовательной вовлеченности: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-рефлексивный и коммуникативно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим в обучении студентов. В качестве ведущего мотива предполагается мотив овладения будущей профессией. Ценностные ориентации в гуманитарных, «помогающих» профессиях (педагог-психолог, социальный педагог, специалист по социальной работе) связаны с социальным служением, включают такие ценности, как альтруизм, справедливость, желание приносить пользу, радость от общения и др. Содержанием когнитивного компонента образовательной вовлеченности являются знания по предметам профессионального цикла, представления о будущих профессиях, содержание и направления деятельности которой значительно изменились в связи с введением новых профессиональных стандартов. Эмоционально-рефлексивный компонент характеризует эмоциональный аспект вовлеченности и определяет удовлетворенность выбором будущей деятельности; эмоциональные переживания по отношению к своему начальному профессиональному опыту и трудностям, к личным перспективам. Содержание коммуникативно-деятельностного компонента было определено нами на основании анализа профессиональных стандартов «Психолог в образовании», «Специалист в области воспитания», «Специалист по социальной работе». В качестве основных трудовых действий выделены: аналитико-диагностические, организационно-проектные и технологические. Сюда, в частности, относятся умения разрабатывать индивидуальные и групповые программы, направленные на решение актуальных проблем обучающихся и их социального окружения; проведение психолого-педагогической и социально-педагогической диагностики; владение методами психолого-педагогической и со-

циально-педагогической работы; организация и проведение различных видов проектной деятельности.

Активизация образовательной вовлеченности возможна при условии включения студентов в проектную социально-педагогическую деятельность, которая выступает в качестве одного из модулей социальной и социально-педагогической интернатуры, реализуемой в качестве инновационного проекта на базе кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В. П. Астафьева. Социально-педагогическая интернатура является особой моделью организации практического обучения бакалавров психолого-педагогического и социального направлений на последнем курсе обучения на базе инновативных образовательных учреждений, учреждений социального обслуживания, имеющих статус научно-внедренческих площадок кафедры. В рамках интернатуры усиление практической направленности обучения осуществляется за счет увеличения срока непрерывного пребывания студента в учреждениях (в течение всего семестра), ориентации содержания теоретических дисциплин, курсовых и выпускных квалификационных работ на решение актуальных проектных задач, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение со стороны практиков-наставников и преподавателей вуза [7]. При разработке вопросов организации социально-педагогического проектирования мы опирались на работы В. П. Беспалько, И. А. Колесниковой, В. И. Слободчикова, В. В. Серикова, А. А. Семенова, Т. М. Ташиной, М. Н. Бурмистровой и др.

**Практическая значимость исследования.** Проектная социально-педагогическая деятельность является одним из ключевых условий активизации образовательной вовлеченности интернов, в первую очередь коммуникативно-деятельностного компонента, что явилось результатом нашей экспериментальной работы. В исследо-

вании приняли участие 95 интернов, обучающихся на четвертом курсе по психолого-педагогическому и социальному направлениям подготовки. В течение всего периода интернатуры (октябрь – декабрь, февраль – март) обучающиеся выступали в роли стажеров и выполняли трудовые действия педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе. Включение в проектную социально-педагогическую деятельность способствовало развитию диагностических умений по артикулированию проблемы, постановке социально-педагогического (психологического) диагноза, овладению различными методиками изучения личностного и социального развития, обработке и интерпретации полученных данных и др. Реализация проектов предполагала овладение конкретными технологиями профилактической, реабилитационной, коррекционной, консультативной деятельности. Не менее значимым стало включение в разные формы коммуникаций, связанные с работой в команде, с установлением взаимодействия с различными группами клиентов, с освоением разнообразных речевых и неречевых средств. Проектная деятельность стала вызовом для формирования специальных проектных умений по разработке проектных замыслов, определением программы реализации, выполнения задуманных действий, оформления проектной документации, презентации полученных результатов.

Интерны включаются в разработку и реализацию проектов самой разной направленности. Речь идет о проектах, связанных с сопровождением детей и подростков, имеющих риски социального исключения (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-сироты, подростки с деструктивным поведением).

Первая группа проектов предполагала организацию социальной инклюзии и формирование социальных навыков у детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательной школе. При этом важный акцент

был сделан на активное вовлечение семьи в процесс социальной инклюзии в образовательном учреждении. Речь идет о проекте «Семья как субъект социально-образовательной инклюзии», выполненном на базе общеобразовательной школы, в которой 18 % обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект показал, что не все педагогические работники готовы к инклюзивному взаимодействию с семьями и используют достаточно ограниченный репертуар технологий с социально ослабленной семьей. Команда интернов и ее наставник определили конкретные задачи по расширению социально-инклюзивных практик вовлечения семей; разработке социальной карты микрорайона; проведению мониторинга включенности семьи в воспитание и образование детей; разработке типов социально-образовательных маршрутов сопровождения разных семей. Несколько проектов по социальной инклюзии детей и подростков с ОВЗ были реализованы на базе психоневрологического интерната для детей, в частности, проекты на темы: «Развитие сенсорных эталонов у детей с тяжелой умственной отсталостью», «Развитие трудовых навыков у детей с интеллектуальными нарушениями», «Социально-бытовое ориентирование» и др. Интернами создавалась социально-инклюзивная среда, включающая дидактические материалы, специальные занятия, семинары для педагогов. На базе городского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Радуга» в условиях учебной тренировочной квартиры был реализован проект, направленный на расширение социальных контактов детей с интеллектуальными нарушениями с обычно развивающимися сверстниками. Среди серии социально-инклюзивных проектов следует назвать уникальный проект по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и их семьями на тему «В контакте с миром». Он включал раз-

работку специальных схем, ориентировок в окружающем предметно-пространственном мире, его обогащении путем введения различных мест продуктивной сенсорно-моторной деятельности.

Вторая группа проектов была направлена на преодоление социальной эксклюзии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в разных учреждениях – реабилитационном центре, общежитии учреждения среднего профессионального образования, в приемных семьях. В качестве содержания мини-проектов выступили организация содержательного событийного досуга, связанного с техническим проектированием, с работой научных мастерских. Постинтернатная адаптация подростков-сирот стала целью проекта с обучаемыми, проживающими в общежитии и начавшими новый этап своей жизни по получению профессии. Значительный интерес у интернов вызвали мини-проекты по созданию клуба для приемных родителей, организации серии психолого-педагогических встреч с «молодами» приемными родителями и др.

Третья группа проектов, проведенных интернами, была ориентирована на инди-

видуальное сопровождение подростков в связи с их жизненными планами, организацией получения просоциальных проб, в том числе в социальных сетях, с разработкой серии профориентационных квестов, деловых и ролевых игр, дискуссионных площадок.

Погружение в профессиональную деятельность в рамках проектной социально-педагогической деятельности позволило выявить положительную динамику в развитии коммуникативно-деятельностного компонента образовательной вовлеченности. Результаты контрольного изучения характера образовательной вовлеченности свидетельствуют об овладении студентами-интернами трудовыми действиями в рамках разных профессиональных стандартов (рис.). Сократилось количество студентов с репродуктивным уровнем образовательной вовлеченности – с 57 (60 %) до 12 человек (12,63 %); увеличилось количество студентов с продвинутым уровнем – с 26 (27,37%) до 34 человек (35,79 %); также увеличилось количество студентов, обнаруживших творческий уровень участия в своем образовании – с 12 (12,63 %) до 49 человек (51,58 %).

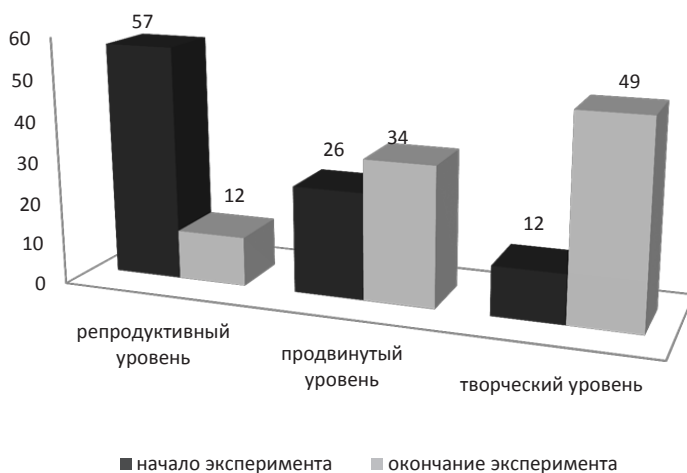


Рис. Результаты мониторинга коммуникативно-деятельностного компонента образовательной вовлеченности



**Заключение.** Таким образом, социально-педагогическая деятельность проектно-го типа, организованная в реальной профессиональной жизни в рамках интернатуры, является условием активизации образовательной вовлеченности. Она способствует

развитию социально-психологического качества личности, которое проявляется в мотивационно-волевой готовности, позитивном эмоционально-ценностном отношении и в активном участии студентов в процессе собственного образования.

### Библиографический список

1. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 47–52.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37–44.
5. Савинова С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс как ресурс организационной приверженности // Вестник университета. – 2014. – № 4. – С. 282–288.
6. Семенов А. А., Ташина Т. М. Подготовка социальных педагогов средствами социально-педагогического проектирования // Ученые записки СПбГИПСР. – 2011. – Вып. 2, Т. 16. – С. 106–110.
7. Фурьева Т. В., Бочарова Ю. Ю., Хацкевич Т. А. Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 128 с.
8. Фурьева Т. В., Хацкевич Т. А. Интернатура как фактор обеспечения образовательной вовлеченности будущих бакалавров в педагогического университета // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 68–73.

Поступила в редакцию 22.01.2018

### *Khatkevich Tatyana Alekseevna*

*Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named by V. P. Astafiev; orgmet2009@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8904-9243, Krasnoyarsk*

### *Furyaeva Tatyana Vasilevna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named by V. P. Astafiev; tat.fur130@mail.ru, ORCID 0000-0002-7709-1102, Krasnoyarsk*

## SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF ACTIVATING EDUCATIONAL INVOLVEMENT OF STUDENTS-INTERNS

*Abstract.* The article deals with the problems of professional training of bachelors. The content of the concept of “educational involvement”, the relevance of its activation in the framework of practical training of students in higher education. On the basis of the analysis of special researches and normative documents the components of educational involvement are characterized: motivational-value, cognitive, emotional-reflexive, communicative-activity. The special model of practical training – social and pedagogical internship is offered. Describes the capabilities of project activities to enhance the educational engagement of students based on the results of the experimental work.

*Keywords:* educational involvement, social and socio-pedagogical internship, project social and pedagogical activity integration; continuous pedagogical education; culture of creative self-realization of personality.

### References

1. Burmistrova, M. N., 2016. Social practices as a resource for teacher training. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 47–52. (In Russ.)
2. Zeer, E. F., 2013. *Psychology of vocational education*. Moscow: Academy Publ., 416 p. (In Russ.)
3. Kolesnikova, I. A., Gorchakova-Sibirskaya, M. P., 2005. *Pedagogical Design: Textbook. Allowance for higher education. Training. Establishments*. Moscow: Academy Publ., 288 p. (In Russ.)
4. Maloshonok, N. G., 2014. Involvement of students in the educational process in Russian universities. *Higher Education in Russia*, 1, pp. 37–44. (In Russ.)
5. Savinova, S. Ju., 2014. Involvement of students in the educational process as a resource of organizational commitment. *Bulletin of the University*, 4, pp. 282–288. (In Russ.)
6. Semeno, A. A., Tashina, T. M., 2011. Training of social pedagogues by means of social and pedagogical design. *Academic notes SpbGIPSR*, 16 (2), pp. 106–110. (In Russ.)
7. Furyaeva, T. V., Bocharova, Ju. Ju., Khatkevich, T. A., 2014. *Social and educational internship: a variant of the professionalization of the bachelor's degree: a textbook*. Krasnoyarsk: V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Ped. University Publ., 128 p. (In Russ.)
8. Furyaeva, T. V., Khatskevich, T. A., 2015. Internship as a factor in support of the educational involvement of future bachelors in the Pedagogical University. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 68–73. (In Russ.)

*Submitted 22.01.2018*

УДК 378:616.31+37.0

**Галонский Владислав Геннадьевич**

Доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой-клиникой ортопедической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого; ведущий научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук», НИИ медицинских проблем Севера, gvg73@bk.ru, ORCID 0000-0002-4795-1722, Красноярск

**Майгуров Александр Алексеевич**

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники терапевтической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, maygurov@mail.ru, ORCID 0000-0001-6233-3095, Красноярск

**Тарасова Наталья Валентиновна**

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники стоматологии ИПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, tarasovastom1@mail.ru, ORCID 0000-0003-0405-5650, Красноярск

**Алямовский Василий Викторович**

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой-клиникой стоматологии ИПО, руководитель Института стоматологии – НОЦ инновационной стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, alvas.1962@mail.ru, ORCID 0000-0001-6073-2324, Красноярск

**Сурдо Эльвира Сергеевна**

Аспирант, ассистент кафедры-клиники стоматологии детского возраста и ортодонтии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, elvira\_surdo@mail.ru, ORCID 0000-0003-2070-936X, Красноярск

**Черниченко Андрей Александрович**

Кандидат медицинских наук, доцент, завуч кафедры-клиники ортопедической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, black80@inbox.ru, ORCID 0000-0003-1685-2729, Красноярск

## **СИМУЛЯЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность одного из приоритетных направлений высшего медицинского образования – симуляционного обучения как эффективного педагогического инструмента качественной подготовки будущих врачей-стоматологов к предстоящей самостоятельной практической клинической врачебной деятельности. Симуляционное обучение в медицинском вузе направлено на развитие и совершенствование у обучающихся широкого спектра практических компетенций без риска нанесения вреда пациенту. Проанализирован и представлен опыт организации успешного симуляционного обучения путем создания межкафедрального фантомного центра в Красноярском государственном медицинском университете. Описаны преимущества данного подхода, позволяющего повысить качество усвоения практических манипуляционных навыков обучающимися. Приведены результаты социологического опроса выпускников Института стоматологии – НОЦ инновационной стоматологии Красноярского государственного медицинского университета, прошедших первичную аккредитацию в 2017 г., по ряду актуальных вопросов фантомного обучения.

**Ключевые слова:** симуляционное обучение, врач-стоматолог, педагогика в медицинском университете, первичная аккредитация специалиста.

**Введение в проблему.** Приоритетным направлением высшего медицинского образования в современных условиях, определяющим необходимость владения базовыми практическими компетенциями на момент завершения обучения, является усиление аспекта овладения мануальными навыками будущих врачей на фоне должного уровня теоретических знаний [1]. Широкое применение в медицинском образовании развитых стран симуляционных методов обучения позволило поставить отработку практических навыков медицинских работников на качественно новый уровень без угрозы жизни и здоровью пациентов [8]. Симуляционное обучение как обязательный компонент профессиональной подготовки предоставляет каждому обучающемуся возможность выполнять профессиональную деятельность в соответствии с профессиональными стандартами (порядками) оказания медицинской помощи [3]. Не является исключением данная тенденция в процессе подготовки специалистов стоматологического профиля [6; 7].

Широкое использование тренингов профессиональных компетенций в сфере подготовки будущих врачей-стоматологов стало возможным с появлением специальных средств и устройств обучения – тренажеров, симуляторов, фантомов и т. д. Данное обстоятельство обусловлено тем, что при обучении студентов на пациентах «у стоматологического кресла больного» приоритетом является сам пациент (больной человек), а не задача «научить студента-стоматолога практическим навыкам». Это приобрело особую актуальность с увеличением количества судебных исков к стоматологам на некачественно оказанную медицинскую помощь. В ходе обучения на пациентах не работает главное условие тренинга – личная ответственность обучающегося за результат своих действий. При обучении в условиях имитации профессиональной деятельности медицин-

ского персонала приоритетным является именно учебная задача, в процессе которой допускается любой исход оказания медицинской стоматологической помощи, чтобы обучающийся почувствовал всю меру личной ответственности за уровень своей подготовки. В этой связи именно создание искусственных, максимально приближенных к реальной профессиональной практической ситуации у кресла стоматологического больного клинических сценариев, без абстрактных иллюзионных ситуаций, формирует индивидуальную ответственность каждого конкретного обучающегося за конечный результат выполненных практических навыков, что является главным фактором, обеспечивающим успех симуляционного обучения [2; 5; 9].

**Теоретический анализ проблемы.** Идеология педагогической подготовки в медицинском вузе в настоящее время диктует требования по формированию дополнительных структурных подразделений – симуляционных центров, основной задачей которых является обучение студентов практическим навыкам на фантомах, в условиях, максимально приближенных к реальной клинической ситуации, в зависимости от конкретного назначения высокотехнологичного симулятора [4; 11]. С учетом того, что стоматология как научно-практическая дисциплина относится к особым медицинским специальностям, имеющим мануально-овещественные формы результативности практической деятельности, внедрение и реализация данных педагогических технологий имеет особое значение [10]. В мире накоплен значительный опыт вузовской педагогической работы в области симуляции медицинских манипуляций [8]. Тем не менее ряд аспектов организации обучающих симуляционных технологий в медицине, методы их применения в подготовке будущих врачей и оценке качества усвоения обучающимися мануальных навыков до сих пор до конца не раскрыты. Остаются неоднозначными

суждения на ряд таких вопросов, как: частота проведения занятий, техника и методология обучения практическим навыкам, модель симуляционного сценария, параметры и критерии оценки работы студентов и ординаторов, стандартизация оценочных критериев знаний и умений обучающихся, их унифицированность и ряд других.

**Материалы и методы.** Эффективным элементом интеграции симуляционного обучения в действующую систему высшего медицинского стоматологического профессионального образования является создание межкафедральных фантомных центров на стоматологических факультетах вузов [2; 6], основной целью которых является организация качественного обучения студентов и ординаторов с использованием современных технических средств обучения (виртуальные симуляторы, роботы-симуляторы, манекены-имитаторы, фантомы-симуляторы, медицинские тренажеры и др.) и дистанционных образовательных технологий. Эти методы обучения находятся в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами к высшему образованию и Федеральными государственными требованиями к структуре основных профессиональных образовательных программ послевузовского профессионального образования (ординатура), а также с номенклатурой и квалификационными требованиями к должностям специалистов здравоохранения. Обучение студентов в таких симуляционных центрах целесообразно и наиболее эффективно, по нашему мнению и практическому педагогическому опыту, начинать с младших курсов.

Основными задачами и функциями межкафедральных фантомных центров на стоматологических факультетах вузов являются:

1) обеспечение последовательности и преемственности в освоении практических навыков по блоку дисциплин профессионального цикла у студентов и ординаторов;

2) формирование и поддержание на необходимом уровне профессиональных навыков у студентов и ординаторов с использованием муляжей, фантомов, симуляторов, тренажеров и иного симуляционного оборудования;

3) повышение качества теоретической подготовки студентов и ординаторов путем использования в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий;

4) организация практических занятий, способствующих повышению качества подготовки с помощью новых организационных форм, методов обучения и контроля;

5) обеспечение последовательности и преемственности в освоении практических навыков по программам высшего (специалитет) и послевузовского профессионального образования (ординатура);

6) создание методического обеспечения процесса практической подготовки студентов и ординаторов;

7) осуществление комплекса образовательных мероприятий, направленных на развитие и укрепление практических навыков у студентов и ординаторов.

Для решения задач по основным направлениям межкафедральный фантомный центр на стоматологическом факультете вуза осуществляет следующие виды деятельности:

1) учебно-методическое обеспечение учебного процесса по освоению практических навыков – формирование чек-листов по отдельным манипуляциям (пошаговый алгоритм выполнения манипуляции);

2) осуществление материально-технического обеспечения учебного процесса и контроль над соответствием полученных практических навыков стандартам;

3) организация обучения и обеспечение условий для его осуществления на фантомах, муляжах, тренажерах и ином симуляционном оборудовании практическим умениям проведения лечебно-диагностических процедур и лечебных манипуляций,

обусловленных программами обучения (учебная и производственная практика);

4) взаимодействие с сотрудниками профильных кафедр, привлечение их для практической работы в центре, а также при создании учебно-методических комплексов;

5) проведение аттестации обучающихся по практическим навыкам, освоение которых предусмотрено образовательными программами, программами учебных и производственных практик.

**Результаты и их обсуждение.** В Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого описанная концепция симуляционного обучения практическим навыкам студентов-стоматологов и ординаторов реализуется в специализированном стоматологическом блоке кафедры-центра симуляционных технологий КрасГМУ, состоящем из ряда стоматологических станций, оборудованных высокотехнологичными симуляторами фирмы «Saratoga» (Италия). Каждая станция оборудована на четыре рабочих места, оснащенных качественными видео- и аудиорегистраторами, позволяющими записывать полученную информацию. Видеокамеры являются средством контроля качества выполнения практических манипуляций. Получаемые видеоматериалы позволяют провести пошаговый разбор допущенных ошибок, анализ мануальной коррекции по их устранению, а также служат в качестве доказательной базы в спорных ситуациях при наличии апелляций со стороны выпускников.

Стоматологический блок кафедры-центра симуляционных технологий КрасГМУ состоит из следующего набора станций:

станция № 1 – стоматологический осмотр пациента;

станция № 2 – удаление зуба / пломбирование полости зуба;

станция № 3 – стоматологическое препарирование;

станция № 4 – анестезия в стоматологической практике.

В дополнении к блоку стоматологических станций на территории кафедры-центра симуляционных технологий КрасГМУ студентами и ординаторами Института стоматологии – НОЦ инновационной стоматологии КрасГМУ осуществляется отработка навыков базового реанимационного комплекса и расширенной сердечно-легочной реанимации при стандартных ургентных состояниях на роботах-манекенах, позволяющих в реальном режиме времени отслеживать качество выполненных реанимационных приемов, с объективной визуализацией выявленных ошибок.

Закрепление ранее полученных теоретических знаний обучающимися проводится путем проведения дистанционного тестового контроля с применением базы тестовых заданий Методического центра аккредитации специалистов в компьютерном классе на 25 рабочих мест с выходом в интернет для онлайн-тестирования.

Для эффективной интеграции симуляционного обучения в действующую систему профессионального образования на всех уровнях, работа по формированию и контролю теоретической подготовки студентов и ординаторов ведется на всех профильных стоматологических кафедрах Института стоматологии-НОЦ инновационной стоматологии КрасГМУ, а кафедра-центр симуляционных технологий КрасГМУ используется в процессе обучения практическим навыкам. Включение в программу обучения освоения практических мануальных стоматологических навыков, контроля их выполнения позволяет в кратчайший промежуток времени определить возможные трудности усвоения материала персонально каждым из студентов или ординаторов и наметить педагогические вектора по коррекции соответствующего пробела в их знаниях и умениях. Также немаловажным аспектом объективного эффективного самоконтроля у обучающихся является видеофиксация, позволяющая «трезво» оценить порядок



и правильность выполнения отрабатываемых манипуляций самим обучающимся «при взгляде со стороны», что согласно принципу наглядности обучения, улучшает степень восприятия проводимых манипуляций и, соответственно, имеет важное значение в образовательном процессе.

Одним из основополагающих моментов эффективности симуляционного обучения является использование различных конфигураций фантомных сценариев в рамках оснащения одной станции – имитирующих различные клинические ситуации с отличным алгоритмом их разрешения, что побуждает студента к мыслительной деятельности и адаптации к изменившейся ситуации. В специализированном стоматологическом блоке кафедры-центра симуляционных технологий КрасГМУ данная вариативность реализуется на каждой станции по-разному в соответствии с их оснащением и моделируемой ситуацией. На станции «Стоматологический осмотр пациента» вариативность достигается путем установки в фантом моделей челюстей с временным или постоянным прикусом с последующим моделированием патологических изменений твердых тканей зубов и мягких тканей полости рта при помощи различных средств маркировки, мануального выдвижения зубов из лунки для имитации заболеваний пародонт. Следующая станция «Стоматологическое препарирование» позволяет имитировать кариозные полости любой локализации и размеров при помощи маркировки соответствующей поверхности зуба, что ведет к формированию понимания особенностей и нюансов препарирования кариозных полостей различных классов. Также на данной станции осуществляется препарирование твердых тканей зубов под различные виды несъемных ортопедических конструкций, имеющих индивидуальные требования к культе обточенного зуба и особенности методик препарирования. На станции «Удаление зуба / Пломбирование полости зуба» ис-

пользуются различные виды пломбировочных материалов, для практического применения которых необходимы общие навыки пломбирования кариозных полостей различных классов и знание особенностей работы с ними – основ стоматологического материаловедения. При осуществлении манипуляции по удалению зуба происходит практическое закрепление ранее полученных теоретических знаний по применению щипцов для удаления зубов и техники экстракции различных групп зубов. На станции «Анестезия в стоматологической практике» вариативность достигается путем выполнения различных видов анестезии, требующих знаний по анатомическим ориентирам челюстно-лицевой области, которые используются в соответствии с выбранной методикой местного инъекционного обезболивания. На всех стоматологических станциях при выполнении манипуляций отрабатывается алгоритм соблюдения принципов асептики/антисептики и инфекционной безопасности больных и медицинского персонала.

Важным моментом является временное ограничение выполнения той или иной симулированной стоматологической манипуляции, что зачастую воспринимается обучающимися как помеха. Однако в соответствии с приказом Министерства здравоохранения РФ № 973 от 19 декабря 2016 года «Об утверждении типовых отраслевых норм времени на выполнение работ, связанных с посещением одним пациентом врача-кардиолога, врача-эндокринолога, врача-стоматолога-терапевта» есть временные рамки для приема одного пациента для врача-стоматолога-терапевта, что делает ограничение времени важным образовательным фактором, имеющим отражение в клинической практике.

Данные социологического исследования выпускников Института стоматологии – НОЦ инновационной стоматологии КрасГМУ по вопросам применения фантомного оборудования при прохождении

первичной аккредитации специалистов в 2017 г. показали следующие результаты. Ответили на вопросы анкеты 80 выпускников (94 % от числа всех выпускников), средний возраст которых составил 23,2 года. До сих пор продолжаются дискуссии в медицинском сообществе об упразднении интернатуры. Почти половина выпускников (44,8 %) считают проведение первичной аккредитации специалистов сразу после окончания вуза необходимостью, регламентируемой законодательством. Пятая часть (21 %) анкетированных полагают, что первичная аккредитация является хорошей проверкой теоретических знаний и практических умений перед самостоятельной врачебной практической деятельностью. Более трети выпускников (34,3 %) уверены, что такая система подготовки является оптимальной, так как позволяет трудоустроиться врачом-стоматологом сразу же после окончания обучения в вузе.

Поскольку первичная аккредитация была многоэтапная, интересно было узнать мнение выпускников, какой из этапов они считают наиболее сложным для прохождения. Хотя в ряде анкет были высказывания о тестировании как необъективном методе проверки знаний, сложным этот этап считают только 25 выпускников (35 %). Примерно такое же количество аккредитуемых (31 %) определили, что наиболее трудным для них был этап выполнения практических навыков на станциях симуляционного центра. Финальный этап аккредитации, на котором будущим врачам-стоматологам необходимо было решать конкретные клинические ситуации, был самым напряженным для 33,8 % выпускников. Следует отметить, что все выпускники стоматологического профиля КрасГМУ (100 %) достойно прошли этапы первичной аккредитации специалиста в 2017 г. и были допущены до самостоятельной врачебной деятельности в практическое здравоохранение.

Также при опросе выяснилось, что существует ошибочное мнение об исполь-

зовании фантомов и тренажеров только на додипломном обучении. Начинающие врачи предполагают получать дальнейшую профессиональную подготовку через программы повышения квалификации (33 %), через участие в мастер-классах (24 %), программы профессиональной переподготовки (14 %). И только 12 выпускников (9 %) планируют совершенствовать свои практические навыки на тренингах в симуляционном центре.

**Заключение.** Таким образом, можно заключить, что организация симуляционного обучения в условиях межкафедрального фантомного центра в Институте стоматологии – НОЦ инновационной стоматологии КрасГМУ, в дополнение к традиционным занятиям на профильных стоматологических кафедрах, производственной практике по отдельным стоматологическим специальностям, является эффективным методом качественного формирования практических навыков у будущих врачей-стоматологов. Многопрофильность симуляционного центра позволяет сократить затраты на закупку, содержание и техническое обслуживание дорогостоящего оборудования, а также потребность в большом количестве помещений, поскольку в одних и тех же фантомных классах (станциях) по расписанию преподаются разные разделы стоматологии.

Важными преимуществами симуляционных технологий обучения будущих врачей-стоматологов являются:

- 1) обучение практическим навыкам студентов и ординаторов с исключением теоретической и практической возможности нанесения вреда пациенту, на фоне визуальной объективной оценки достигнутого уровня профессиональной подготовки каждого специалиста;

- 2) привлечение каждого студента и ординатора к обучению в среде, максимально приближенной к реальной клинической практике;

- 3) формирование доступного психоло-

гического комфорта в осуществлении мануального навыка и индивидуальной ответственности каждого обучающегося за результат выполнения тех или иных медицинских стоматологических манипуляций, с возможностью пошагового разбора допущенных ошибок, их детализации и профилактики их возникновения в будущем;

4) возможность познакомиться с практическим выполнением технически трудных и/или болезненных для пациента практических медицинских стоматологических манипуляций, на доклиническом этапе их реализации специалистом, что в совокупности позволяет снизить стрессовую нагрузку на обучающегося, а также научить его фундаментальным этическим принципам медицины;

5) способность контролировать процесс за счет возможности последовательной пошаговой возможности повторения отработки того или иного мануального стоматологического навыка;

6) неограниченное число возможных повторов тренируемого стоматологического навыка, с возможностью непрерывного совершенствования отработки навыка, с использованием метода работы над ошибками.

Симуляционное обучение имеет колоссальные возможности для повышения уровня не только практической подготовки медицинского персонала, но и безопасности организации медицинской помощи, когда с самого начала обучения акценты расставляются на факторы безопасности (соблюдение установленных правил, алгоритмов, протоколов ведения больных, организацию целенаправленного взаимодействия между собой медицинского персонала и с пациентом). Для того чтобы эти подходы были приемлемыми в условиях подготовки будущих врачей-стоматологов, нужна особая организация симуляционного обучения, одним из основных принципов которой является индивидуальный подход – один обучающийся (максимум

2–3) на одного тренера с возможностью повторной отработки обучающимися мануальных навыков до формирования их симулятивного совершенства. Обучающиеся должны приходить в симуляционный центр после специальной подготовки (изучения теории (возможно дистанционно)), наблюдения за работой профессионалов у кресла больного. Подготовка обучающихся должна быть такой, как если бы реально ему уже надо самостоятельно проводить все необходимые медицинские мероприятия. И в условиях симуляции каждый должен получить такой опыт, но с правом на ошибку. Задача тренера симуляционного обучения в ходе проведения разбора не сразу дать оценку, что было хорошо, и что – плохо, а выяснить, почему поступил так или иначе обучаемый, что помешало ему достичь нужного результата, что можно улучшить и как он планирует поступить в следующий раз. Для того чтобы обучаемый получил необходимый опыт симуляции, клинический сценарий должен быть максимально достоверным в сравнении с реальной клинической ситуацией: роль и задача должны быть очень близки обучаемому, перечень оснащения, реакция «пациента», окружающая обстановка должны способствовать повышению реалистичности выполняемых действий. Очень часто, когда для студентов симулируется ситуация, которая с ним может произойти в любой момент при их посещении медицинской организации, при прохождении учебной или производственной практики студенты теряются и не в состоянии воедино сконцентрировать все, чему их до этого учили, в пользу пациента. Но этот опыт позволяет по-новому посмотреть на свое обучение и повысить интерес к традиционным формам обучения в вузе. Очевидно, что подготовка специалистов, ответственных за жизнь и здоровье людей, в современном мире просто не может строиться без важнейшего симуляционного компонента.

Библиографический список

1. Артюхов И. П., Самотесов П. А., Никулина С. Ю., Петрова М. М., Салмина А. Б., Россиев Д. А., Тимошенко В. Н. Воспитание молодого специалиста важнейшая, неотъемлемая часть высшего медицинского учебного заведения // Сибирское медицинское обозрение. – 2008. – № 6 – С. 102–105.
2. Иванова Н. В., Волков А. П., Лобанков В. М. Роль регионального симуляционного центра в подготовке специалистов для практического здравоохранения // Сб. тез. конф. «Медицина и образование – 2015». – М.: Изд-во Первый МГМУ, 2015. – С. 151–152.
3. Коннова Т. В., Лазарева Л. А., Беликова О. В., Мунтян И. А. Интеграция симуляционного обучения в действующую систему профессионального образования // Сб. тез. конф. «Медицина и образование – 2015». – М.: Изд-во Первый МГМУ, 2015. – С. 176–178.
4. Косаговская И. И., Волчкова Е. В., Пак С. Г. Современные проблемы симуляционного обучения в медицине // Эпидемиология и инфекционные болезни. – 2014. – № 1. – С. 49–61.
5. Мазур Е. С., Килейников Д. В. Имитационные методы обучения в формировании практических навыков лечебно-диагностической работы // Верхневолжский мед. журн. – 2017. – № 2. – С. 33–39.
6. Михальченко Д. В., Михальченко А. В., Прошин А. В. Роль симуляционного обучения в системе подготовки врача-стоматолога на примере фантомного центра волгоградского медицинского университета // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 3–1. – С. 126–128.
7. Онищенко Л. Ф., Иванова О. П., Фурсик А. И., Куркина О. Н. Анализ влияния симуляционного обучения на уровень освоения практических навыков в системе подготовки врача-стоматолога с точки зрения студентов на основании социального опроса // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8–1. – С. 135–139.
8. Свистунов А. А. Симуляционное обучение в медицине. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – 288 с.
9. Смаилова Ж. К., Каражанова Л. К., Жунусова А. Б., Амешова Г. Т., Смаилов Н. С., Олжаева Р. Р., Советов Б. С., Рахыжанова С. О., Сейтханова Б. Т. Симуляционный тренинг как новый метод клинического обучения // Наука и здравоохранение. – 2014. – № 3. – С. 55–56.
10. Фелькер Е. В., Бровкина И. Л., Крюков А. А., Бароян М. А. Роль симуляционных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов-стоматологов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4–2. – С. 394–395.
11. Cooper J. B., Taqueti V. R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training // Postgraduate medical journal. – 2008. – № 84 (997). – P. 563–570.

Поступила в редакцию 11.01.2018

**Galonsky Vladislav Gennadjevich**

*Dr. Sci. (Medic.), Assoc. Prof., Head of the Department of Clinical Orthopedic Stomatology, Federal Research Center Krasnoyarsk Scientific Center of the Siberian Branch of the RAS, Research Institute of Medical Problems of the North, Krasnoyarsk, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, gvg73@bk.ru, ORCID 0000-0002-4795-1722, Krasnoyarsk*

**Majgurov Alexandr Alexeevich**

*Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Therapeutic Stomatology, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, maygurov@mail.ru, ORCID 0000-0001-6233-3095, Krasnoyarsk*

**Tarasova Natalia Valentinovna**

*Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Stomatology IPO, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, tarasovastom1@mail.ru, ORCID 0000-0003-0405-5650, Krasnoyarsk*

**Alyamovsky Vasily Viktorovich**

*Dr. Sci. (Medic.), Prof., Head of the Department of Clinical Stomatology IPO, Head of Institute of Dentistry-NOC InStom, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, alvas.1962@mail.ru, ORCID 0000-0001-6073-2324, Krasnoyarsk*

**Surdo Elvira Sergeevna**

*Advanced Student, Assistant of the Department of Clinical Infancy and Orthodontics, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, elvira\_surdo@mail.ru, ORCID 0000-0003-2070-936X, Krasnoyarsk*

**Chernichenko Andrew Alexandrovich**

*Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Orthopedic Stomatology, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, black80@inbox.ru, ORCID 0000-0003-1685-2729, Krasnoyarsk*

## **SIMULATION TRAINING AS AN EFFECTIVE PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR QUALITATIVE PREPARATION OF FUTURE DENTISTS**

*Abstract.* In this article we show the main points of one of the priority directions in higher medical education – simulation training, as an effective pedagogical instrument for qualitative preparation of future dentists to their self-dependent practical clinical medical activity. Simulation training in Medical Institute is directed to development and enhancement of wide range students' practical abilities without any risks for patients. We have analysed and shown the experience of successful simulation training activity in Krasnoyarsk State Medical University with the help of formation Inter-department Phantom Center. We have also described the advantages of this training because it helps to improve students' practical manipulative abilities. The data of sociological interview about some actual problems in Phantom training are shown. The sociological interview was carried out among Institute of Dentistry – NOC InStom Krasnoyarsk State Medical University graduates, who had primary accreditation in 2017.

*Keywords:* simulation training, dentist, pedagogy in Medical University, primary accreditation for specialist.

# References

1. Artjuhov, I. P., Samotesov, P. A., Nikulina, S. Ju., Petrova, M. M., Salmina, A. B., Rossiev, D. A., Timoshenko, V. N., 2008. Education of young staff is the most important, integral part of high medical educational institution. *Siberian Medical Review*, 6, pp. 102–105. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Ivanova, N. V., Volkov, A. P., Lobanov, V. M., 2015. Role of the regional simulation center in training specialists for practical healthcare. The collection of theses of conf. “Medicine and Education – 2015”. Moscow: First MGMU Publ., pp. 102–105. (In Russ.)
3. Konnova, T. V., Lazareva, L. A., Belikova, O. V., Muntjan, I. A., 2015. Integration of simulation training into the existing vocational education system. The collection of theses of conf. «Medicine and Education – 2015». Moscow: First MGMU Publ., pp. 176–178. (In Russ.)
4. Kosagovskaja, I. I., Volchkova, E. V., Pak, S. G., 2014. Current problems of the simulation-based education in Medicine. *Epidemiology and infectious diseases*, 1, pp. 49–61. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Mazur, E. S., Kilejnikov, D. V., 2017. Imitational training methods for forming practical skills of treatment and diagnostic activity. *Verhnevolzhsky medical journal*, 2, pp. 33–39. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mihal’chenko, D. V., Mihal’chenko, A. V., Proshin, A. V., 2013. Role of simulation learning in the training of doctors, dentists per example phantom center of the Volgograd medical university. *Basic research*, 3–1, pp. 126–128. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Onishhenko, L. F., Ivanova, O. P., Fursik, A. I., Kurkina, O. N., 2016. Test of the impact of a simulation training to the level of development of practical skills based on social survey of students. *Modern high technologies*, 8–1, pp. 135–139. (In Russ.)
8. Svistunov, A. A., 2013. Simulation training in medicine. Moscow: Sechenov University Publ., 288 p. (In Russ.)
9. Smailova, Zh. K., Karazhanova, L. K., Zhunusova, A. B., Ameshova, G. T., Smailov, N. S., Olzhaeva, R. R., Sovetov, B. S., Rahyzhanova, S. O., Sejthanova, B. T., 2014. Simulation training as new method of clinical education. *Science and health*, 3, pp. 55–56. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Fel’ker, E. V., Brovkina, I. L., Krjukov, A. A., Barojan, M. A., 2015. The role of simulation technologies in the formation of professional competences of dental students. *International Journal of Experimental Education*, 4–2, pp. 394–395. (In Russ.)
11. Cooper, J. B., Taqueti, V. R., 2008. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Postgraduate medical journal*, 84 (997), pp. 563–570.

*Submitted 11.01.2018*



УДК 159.923+343.95

**Андронникова Ольга Олеговна**

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova\_69@mail.ru, ORCID 0000-0002-1756-7682, Новосибирск*

**Волохова Валентина Игоревна**

*Старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nargiza113@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2668-4346, Новосибирск*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье отражены понятия психологических границ личности и виктимности в контексте значимости социально-психологических процессов. Представлены различные подходы к пониманию термина «граница», разнообразие типологических характеристик границ и их значений в психике. Рассмотрено, как психологическая травматизация личности или нарушенный процесс сепарации, приводящие к формированию специфического набора виктимных черт и деформации личности, формируют негативные установки, виктимные ценности, что указывает на нарушение функциональных возможностей психологических границ. Виктимность рассматривается как системное свойство индивида, закрепленное в привычных формах поведения, обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность личности становиться жертвой. Представлены результаты исследования, в котором подтверждена гипотеза о том, что нарушения психологических границ напрямую связаны с неспособностью личности дифференцировать дистанцию во взаимодействиях, регулировать психологический комфорт своего бытия, что, несомненно, приводит к виктимизации личности и ее закреплению в виктимном статусе.

**Ключевые слова:** психологические границы личности, психологическое пространство, внешние границы, внутренние границы, проницаемые и непроницаемые границы, виктимность.

**Введение.** Современное состояние общества, находящегося в ситуации постоянной трансформации, информационные перегрузки, спутанность и малая прогностичность текущих социально-психологических процессов предъявляют специфические требования к личности, ее устойчивости, способности справляться с возрастающей нестабильностью бытия, что выводит на первый план вопросы социально-психологического функционирования человека, сохранения его психологического здоровья, адаптированности.

Одним из важных аспектов, выступающих условием эффективного функционирования личности в социальном простран-

стве, является способность выстраивать регулируемые границы психологического пространства, определяющие специфику взаимодействия личности с миром. Специфика психологических границ определяет способность личности к избирательному взаимодействию, автономии, ответственности, аутентичности и уровень его психологического благополучия. Нарушения психологических границ, на наш взгляд, напрямую связано с неспособностью личности дифференцировать дистанцию во взаимодействиях, регулировать психологический комфорт своего бытия, что, несомненно, приводит к виктимизации личности и ее закреплению в виктимном статусе.

Виктимность в данном контексте рассматривается нами как системное свойство индивида, закреплённое в привычных формах поведения, обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность личности становиться жертвой [2]. Виктимность личности в этом контексте будет детерминирована недостаточной определенностью границ [9]; их уязвимостью, включающей в себя слабость, неустойчивость, повышенную проницаемость [5]; низкую структурированность [10]. А. В. Драпака, анализируя возрастные параметры психологических границ личности, отмечает, что повышенная виктимность может стать следствием слабости границ, допускающих постороннее вторжение во внутреннее пространство личности или недифференцированность внутрисемейных отношений, не позволяющих различать личную ответственность за поступки [4].

#### **Теоретический анализ проблемы.**

Рассматривая историографию вопроса исследования, необходимо отметить, что теоретические разработки и опыт клинической практики сменяли этапы сосредоточенного внимания к проблеме психологических границ личности, небольшого пренебрежения, а затем возрастания интереса к данному феномену. Современная ситуация изучения вопроса психологических границ личности характеризуется повышением интереса к явлению в связи с его значимостью в контексте психологического благополучия и здоровья, способности к эффективному функционированию и психологической устойчивости. Несмотря на то что термин «психологические границы личности» в исследованиях отечественных психологов появился относительно недавно, понятие встречается во многих исследованиях, касающихся взаимодействия между Я и другими [8].

В зарубежной науке понятие психологических границ появилось в психоаналитических исследованиях, рассматривающих

вопросы сепарации ребенка от матери (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, Ж. Лакан и др.). В своих ранних работах З. Фрейд использовал термин «граница» в переносном смысле. По его мнению, этот психический процесс возник в результате расслоения: информация хранится в виде следов памяти, подвергаясь время от времени перестройке для переноса более важной информации. Для путей, ведущих от периферии, память присутствует всегда. Последовательное сохранение информации является определенным этапом жизни человека. Это и есть граница психического (цит. по: [11]). В. Гроссман отмечает, что в письме З. Фрейда говорит именно о границе между уровнями психического. Тем самым было определено понятие «граница» в понимании З. Фрейда: граница является концептуальным разграничителем системы психики таким образом, что возможен переход из одного уровня в другому. После разработки структурной модели в своей работе «Цивилизация и ее неудовлетворенность» З. Фрейд заявил, что, работая с патологией, он столкнулся с большим числом состояний, в которых граница между Эго и внешним миром не определена или в которых она функционирует неправильно, в случаях, когда части тела и даже части его собственной психической жизни – его восприятие, мысли и чувства – как бы не принадлежат человеку. Таким образом, даже Эго-границы подлежат нарушениям или, по крайней мере, не являются постоянными (цит. по: [11]).

В работе «О возникновении “аппарата влияния” при шизофрении» В. Тауск ввел термин «Эго-границы», определяя его как часть обозначения своей уникальности и отдельности от других людей. Он отмечает такие крупные изменения при шизофрении, как ослабление или даже потеря границ-Эго (приводится по: [11]). Использование В. Тауском термина «границы-Эго» может понято как метафора раздельности самого себя от других. Ранее Дж.

Ройс ссылается на термин «границы» для обозначения осознания обособленности от других.

П. Федерн выделил два типа границ Эго: *внутренние границы* Эго, отделяющие от Ид и Супер-Эго, выступающие ограничителем от бессознательных влечений и фантазий, и *внешние*, отделяющие от окружающего мира, понимая границы как метафору между внутренним и внешним, а также между сознанием и бессознательным (приводится по: [11]).

К. Хорни рассматривала и внутренние рамки, в которые человек себя помещает (что привело к появлению представлений об «образе Я» и «Я-концепции»). Гибкость этих рамок, позволяющих человеку пересмотреть свой образ, помогает ему адаптироваться к внешним ограничениям и адекватно выстроить систему отношений с другими, в которых не доминирует ни один из невротических синдромов (конформизм, уход, агрессия) [11]. Сходные взгляды на психологические границы личности мы можем увидеть в п одходе Г. Аммона [1]. Автор рассматривает явление соматической границы (телесное Я) в структуре личности, формирующееся от рождения в процессе эмоционального и телесного контакта с матерью.

Э. Джекобсон вкладывает в понятие «границы» другой смысл, нежели чем границы Эго. Связанные в первую очередь с процессами интериоризации границы располагаются между «Я» и внешним объектом. Через эту границу человек устанавливает суверенность личного опыта и опыт внешнего объекта [11]. О. Кернберг, размышляя о работе Э. Джекобсона, пришел к выводу, что дифференциация компонентов Я и объекта способствует становлению стабильных границ Эго [11]. Наличие размытой границы в межличностных отношениях, регрессивные явления слияния считаются симптомами тяжелых расстройств личности, в которой разграничение Я-объекта временно исчезает.

В трансцендентной религиозной концепции существует понятие «океаническое» чувство, которое характеризуется мистическими переживаниями и субъективным ощущением, что межличностные границы растворяются и человек «сливается с космосом». И такой опыт не обязательно считать патологическим.

Французский аналитик Д. Анзье описал сложные теоретические конструкты, которые в первую очередь относятся к «оболочке» тела, отделяющей «Я» от внешнего мира. Эго-кожа представляет собой пронизываемую психическую границу между предметом и его объектами. По мнению Д. Анзье (D. Anzieu), нарциссические личности обладают необычайно толстой кожей Эго, в отличие от мазохистических и пограничных личностей, которые имеют очень тонкую кожу Эго (цит. по: [11]).

В развитии понимания природы границ значимым и новым является подход Э. Хартманна [13], который представляет границы как новое измерение личности. На основании позиции П. Федерна о разделении границ на внутренние и внешние Э. Хартманн определил границы в континууме толстых и тонких противоположностей, которые он исследовал на большом количестве испытуемых. С помощью специально сконструированного опросника границ, который был построен на психоаналитической концепции функционирования психики, Э. Хартманн и его команда исследовали характер тонкости границ [12].

Исследования Э. Хартманна начались с изучения людей, страдающих от частых кошмаров, имеющих такие особенности, как размытая идентичность, уязвимость в социальных контактах и отсутствие устойчивых защит – по его определению, людей с тонкими психологическими границами. Противоположность – толстые границы – характеризуются стабильной идентификацией, устойчивостью в социальных контактах и постоянством в общем функционировании. Тонкие и толстые гра-

ницы представляются одним из аспектов общей организации психики. Эта дихотомия, противопоставление двух противоположностей, кажется одной из важнейших теории границ. Э. Хартманн связывает толстые и тонкие психологические границы с конституциональными факторами и ранним опытом. Ранние травмы, будь то сексуальные или вызванные насилием, безнадзорность, детские лишения predisполагают к развитию тонких границ. Э. Хартманн считает, что в младенчестве и раннем детстве границы относительно тонкие, затем к 5–10 годам они утолщаются. Процесс утолщения границ зависит от окружающей среды, в которой растет ребенок, и генетических факторов. Была выявлена интересная корреляция между однополым родителем и толщиной границ.

Э. Хартманном было выдвинуто предположение, что определенная толщина границ является основополагающей для нормального психологического функционирования. Так, относительно тонкие психологические границы означают наличие большого количества социальных связей, позволяют легко проникать к психический мир другого. Равным образом слишком толстые психологические границы означают черствость в отношениях с другими, наличие мощных барьеров в отношениях с людьми [13].

Психологические границы позволяют человеку защищать, контролировать и развивать свое психологическое пространство, организовывать личное время; обозначают пределы личной ответственности и определяют идентичность человека; являются инструментом равноправного взаимодействия. Толковый словарь определяет границы как линию раздела между территориями, рубеж. Граница указывает на то, что за ее пределами не распространяется какая-либо функция или деятельность. Помимо данного значения, термин «граница» используется в переносном смысле для обозначения абстрактной близости.

Вместе с тем существует широкое разнообразие типологических характеристик границ, таких как «внешние – внутренние» (К. Левин, Э. Хартман, З. Фрейд), «сильные – слабые» (Д. Брадшоу, К. Левин), «открытые – закрытые» (Б. Ландис, К. Левин, Ф. Перлз), «сохраненные – рваные» (П. Федерн), «здоровые – поврежденные» (Г. Клауд, Дж. Таунсенд), «селективные – ригидные», «гибкие – жесткие» (Н. Браун), «тонкие – толстые» (Г. Аммон, Э. Хартманн), «психологическое пространство личности» (С. К. Нартова-Бочавер).

В концепции терминологии психологических границ определенная «толщина границ» (проницаемость) является основополагающей для нормального психологического функционирования. Так, относительно «тонкие психологические» границы означают большое количество социальных связей, позволяют легко проникать в психический мир другого. Равным образом, слишком «толстые психологические границы» означают черствость в отношениях с другими, наличие мощных барьеров в отношениях с людьми. Согласно Э. Хартману, люди с более «толстыми границами» тратят больше времени на размышления и продуктивную умственную деятельность, в то время как люди с более «тонкими границами» много времени проводят, мечтая и фантазируя [3].

В нашем исследовании под психологическими границами мы понимаем многомерные дихотомии – проницаемые и непроницаемые границы, которые по существу являются мерой индивидуальности, непрерывно структурирующие пространство восприятия, мыслей, чувств, особенности функционирования психических процессов и состояний, идентичности.

Близким нам по пониманию выступает подход к психологической границе Т. С. Леви, рассматриваемая автором как система, включающая шесть функций [7]. Психологическая граница, по мнению автора, представляет собой «функциональный

орган», отвечающий за действие и определяющий специфику уровней личностной организации: потребности, установки, состояния [6]. Психологическая травматизация личности или нарушенный процесс сепарации, приводящие к формированию специфического набора виктимных черт и деформации личности, также формирует негативные установки, виктимные ценности, что указывает на нарушение функциональных возможностей психологических границ. В случае нарушения сформированной психологической границы, возникающей вследствие виктимизации, граница становится ригидной с невозможностью изменения ее характеристик в случае необходимости, что приводит к нарушению социального функционирования.

Рассматривая особенности психологических границ виктимной личности, нами было проведено исследование с использованием «Я»-структурного теста Аммона, методики диагностики психологической границы личности Т. С. Леви, методики исследования склонности к виктимному поведению (разработана О. О. Андрониковой) и методики психологической автобиографии. Выборку составили взрослые респонденты в общем количестве 83 человека. Группы были разбиты по уровню виктимности: 48 человек с высокой виктимностью и 35 человек с низким уровнем виктимности.

Группа с высоким уровнем виктимности характеризуется низкими количественными показателями событий указанных в автобиографии, вытеснением событий раннего детства. Наивысшие показатели среди значимых событий набрали события из жизни родственников. Большинство в качестве значимых событий указывают смерть родителей или других значимых лиц. Наблюдается высокий уровень стремления к заместительной деятельности или участию в жизни других людей.

Факторный анализ группы с высоким уровнем виктимности и склонностью к вик-

тимному поведению самоповреждающего и пассивного типов позволил выделить два фактора с соответствующим наполнением. Первый тип виктимной личности обладает характеристиками: пассивный тип виктимного поведения (0,652); внутреннее «Я» – отграничение деструктивного типа (0,667); деструктивное внешнее «Я» – отграничение (0,523); непускающая (0,590) и проницаемая (–0,5) функции психологической границы. Этот тип личности характеризуется деструктивными показателями по внутреннему и внешнему «Я» – отграничению, означающими жесткость границ между внутренними психическими структурами и наличием барьера, изолирующего «Я» от других структур и не разрешающего переживать жизненные негативные события. Характерными чертами такой личности выступают: стремление диссоциироваться от прошлого, настоящего и будущего; низкая временная компетентность; нарушение причинно-следственных закономерностей; нарушение способности к взаимодействию с окружающим миром, который рассматривается как враждебный; склонность к избеганию контактов и гиперконтролю собственных чувств и переживаний; непринятие эмоциональной экспрессии окружающих с попытками не замечать их проблем; склонность к переживанию чувства эмоциональной пустоты; снижение предметной активности. Значимый факторный вес для этого типа испытуемых имеют деструктивные события автобиографии (0,623) (произошедшие в раннем периоде жизни до 3 лет), нарушенные отношения с матерью (0,510) или ближайшими родственниками (0,5).

Второй тип виктимной личности включает такие факторные компоненты, как пол (свойственен женщинам); самоповреждающий тип виктимного поведения (0,520); деструктивная агрессивность (0,734); внешнее «Я» – отграничение дефицитарное (0,581); внутреннее «Я» – отграничение деструктивное (0,537); внутреннее

«Я» – отграничение дефицитарное (0,585); спокойно-нейтральная (–0,610) функция психологической границы.

Характерными особенностями этого типа испытуемых выступили бессознательные попытки воссоздать негативные события детства с целью компенсации полученных психотравм. Для испытуемых характерно: высокая степень виктимности; неспособность сдерживать собственные эмоции; склонность вступать в эмоционально болезненные отношения; зависимость от партнера; деструктивная агрессивность, проявляющаяся в склонности к разрушению контактов и деструктивным поступкам; восприятие событий как угрожающих; аутоагрессивное поведение; предрасположенность к суицидальным действиям и/или несчастным случаям.

**Заключение.** Таким образом, проведен-

ное исследование позволяет сделать вывод о наличии ряда особенностей сформированности психологических границ виктимной личности. Нарушения психологических границ личности непосредственно связаны с переживанием деструктивных событий детства и нарушением эмоциональных связей с ближайшим значимым окружением. В ситуации недостаточности психологических границ человек не способен адекватно выстраивать социальные коммуникации, склонен погружаться в собственные переживания или переживания другого человека. Низкая дифференцированность внутреннего и внешнего мира приводит к возникновению виктимной уровневой организации личности (виктимизации на уровне потребностей, установок, состояний), приводя к нарушению уровня действий и адаптивности.

#### Библиографический список

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия. – СПб.: Речь, 2000. – 238 с.
2. Андронникова О. О., Радзиховская О. Е. Виктимная идентичность личности и факторы её становления: теоретический и эмпирический анализ: монография. – Рига: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG., 2011. – 143 с.
3. Волохова В. И., Кошенова М. И. К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 96–101.
4. Драпака А. В. Возрастные аспекты психологических границ личности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 10 (100). – С. 130–136.
5. Жедунова Л. Г., Волдаева А. С. Границы психологического пространства личности как фактор нарушений пищевого поведения // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – С. 237–241.
6. Киселева Е. Б. Особенности функционирования психологической границы человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию // NovaInfo.ru. – 2015. – Т. 1, № 34. – С. 345–348.
7. Леви Т. С. Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 131–146.
8. Пивненко Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГППУ, 2008. – 26 с.
9. Сахарова Н. А., Щукина Ю. В. Феномен «Психологические границы личности» в психологии // Dubna Psychological Journal. – 2014. – № 3. – С. 1–9.
10. Соколова Е. Т. Где живет тошнота? // Психологическое консультирование и психотерапия: хрестоматия. – М.: Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – С. 212–225.
11. Gabbard G. O., Lester E. P. Boundaries and boundary violations in psychoanalysis. – N.Y.: Basic Books, 1995. – 223 p.
12. Hartmann E. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. – N.Y.: Basic Books, 1991. – 288 p.
13. Hartmann E. Boundaries: A New Way to Look at the World. – Summerland, CA: CIRCC EverPress, 2011. – 213 p.

Поступила в редакцию 30.01.2018



**Andronnikova Olga Olegovna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Special and Practical Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; andronnikova\_69@mail.ru, ORCID 0000-0002-1756-7682, Novosibirsk*

**Volokhova Valentina Igorevna**

*Senior Teacher of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University; nargiza113@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2668-4346, Novosibirsk*

**PSYCHOLOGICAL BORDERS VICTIMIZATION PERSONALITY**

*Abstract.* This article reflects the concepts of psychological boundaries of personality and victimization in the context of the socio-psychological processes. There are various approaches to understanding the term “border” and the variety of typological characteristics of borders, their significance in the psyche. The article considers the influence of the psychological trauma of the personality and the violation of the separation process that lead to the formation of a specific set of victim traits and personality deformities, to the emergence of negative attitudes, victim values, which limits the functional capabilities of psychological boundaries.

Victimization is considered as a system property of the individual, fixed in the habitual forms of behavior that cause the potential or real predisposition of the person to become a victim. This article study is given in which the hypothesis is confirmed that the violation of psychological boundaries is directly related to the inability of the individual to differentiate the distance in interactions, to regulate the psychological comfort of his being, which undoubtedly leads to victimization of the person and fixing it in the victim status.

*Keywords:* psychological boundaries of the individual, psychological space, external borders, internal borders, permeable and impenetrable borders, victimization.

**References**

1. Ammon, G., 2000. Psychosomatic therapy. Saint Petersburg: Speech Publ., 238 p. (In Russ.)
2. Andronnikova, O. O., Radzikhovskaya, O. E., 2011. Victim identity of the personality and the factors of its formation: theoretical and empirical analysis: monograph. Riga: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Publ., 143 p. (In Russ.)
3. Volokhova, V. I., Koshenova, M. I., 2016. On the question of interrelation between temporal competence and psychological boundaries of personality. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 96–101. (In Russ.)
4. Drapaka, A. V., 2014. Age aspects of psychological boundaries of personality. *Journal of Scientific Publications of Post-Graduate Students and Doctoral Students*, 10 (100), pp. 130–136. (In Russ.)
5. Zhedunova, L. G., Voldaeva, A. S., 2014. Borders of the psychological personality space as a factor of eating disorders. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4, pp. 237–241. (In Russ.)
6. Kiseleva, E. B., 2015. Features of the psychological boundary of a person who has fallen into a difficult life situation. *NovaInfo.ru*, 1, 34, pp. 345–348. (In Russ.)
7. Levi, T. S., 2013. The method of diagnosing the psychological border of an individual. *Questions of psychology*, 1, pp. 131–146. (In Russ.)
8. Pivnenko, T. V., 2008. Psychological boundaries I am in the game of children not accepted by peers: author's abstract dis. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 26 p. (In Russ.)
9. Sakharova, N. A., Shchukina, Yu. V., 2014. Phenomenon “Psychological boundaries of personality” in psychology. *Dubna Psychological Journal*, 3, pp. 1–9. (In Russ.)
10. Sokolova, E. T., 2001. Where does nausea live?. *Psychological counseling and psychotherapy: reader*. Moscow: Moscow Psychotherapeutic Journal Publ., pp. 212–225. (In Russ.)
11. Gabbard, G. O., Lester, E. P., 1995. Bound-

aries and boundary violations in psychoanalysis. N.Y.: Basic Books Publ., 223 p.

12. Hartmann, E., 1991. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. N.Y.: Ba-

sic Books Publ., 288 p.

13. Hartmann, E., 2011. Boundaries: A New Way to Look at the World. Summerland, CA: CIRCC EverPress Publ., 213 p.

*Submitted 30.01.2018*

**Белокопытов Юрий Николаевич**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики социальной работы юридического института, Сибирский федеральный университет, iura.belov@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9914-2065, Красноярск*

**Панасенко Галина Васильевна**

*Доктор философских наук, профессор, Сибирский федеральный университет, galina-panasienko@mail.ru, ORCID 0000-0002-1837-8656, Красноярск*

## **БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ КАК ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩАЯ СПОНТАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье исследуется не контролируемая нашим сознанием темная сторона психики. Этот феномен многослоен и играет важную роль в определении вероятностного поведения личности. Анализируются концепции выдающихся ученых З. Фрейда, К. Юнга, Ж. Лакана. Исследуются особенности слоев пока малоизученного психического и душевного явления. Прослеживаются взаимосвязи между слоями бессознательного: личного, коллективного, психоидного и тремя мирами Л. Бинсвангера. Особое внимание уделяется архетипам проявления бессознательного, связи бессознательного и творчества личности. Личность исследуется на целостной модели, с рассмотрением аспектов ее нормального и патологического проявления. Обосновывается, что чередование хаоса и порядка «прописано в памяти» коллективного бессознательного. Это находит свое проявление в хаотических потрясениях, т. е. периодической смене одной социальной структуры другой. Выстраивается гипотеза связи бессознательного с физическим миром.

*Ключевые слова:* бессознательное, коллективное бессознательное, социальные разрушения, гармония и дисгармония, архетипы.

**Введение.** Темой данной статьи является сложный малоисследованный феномен психики человека. Мы наивно думаем, что именно сознание человека определяет наше поведение. На самом деле это не так. Психолог К. Юнг часто для пояснения сути сложного явления использовал образное сравнение. В качестве доказательства приведем своеобразный пример известного ученого Р. С. Немова, по учебникам которого учатся студенты-психологи в России. Много лет назад в Костроме, во время переподготовки актива, он иллюстрировал нам, еще молодым преподавателям, этот своеобразный феномен бессознательного.

Участники эксперимента, под воздействием гипноза, должны были взять зонтик и раскрыть его. Это очень простое элементарное действие, которое показывает, как это делает тот или иной человек. Результаты же анализа эксперимента

удивили всех. Поведение человека в этой ситуации интерпретировалось участниками по-разному. После снятия гипноза все принявшие участие в нем дали объяснения акта своего поведения, но сделали это, опираясь не на уровень бессознательного, а на уровень сознательного. Один из участников пояснил, что сделал это, так как хотел посмотреть устройство замка зонтика. Другая девушка пояснила, что раскрыла его, так как хотела осмотреть расцветку внутри зонтика. Третья девушка вышла и раскрыла зонтик на балконе, впоследствии же она пояснила, что раскрыла его не от дождя, которого не было, а от палящего солнца. Объяснение участников эксперимента можно было бы продолжать, но вывод напрашивается один: человек часто выдумывает витиеватые пояснения своих поступков и поведения, и связывает их именно с проявлением своего сознания.

ния. На самом же деле, бессознательное оказывает влияние на поведение человека в гораздо большей степени, чем сознание. В этом сила бессознательного и слабость сознания. Образно говоря, маленький островок сознания в океане бессознательного.

При обилии существующих определений этого явления нам импонирует следующий его смысл: это состояние человека с полным отсутствием сознания. Если сознание графически отобразить вертикальным отрезком вектора, то на противоположном его конце, в точке 0, будет ничто, в нем нет сознания. Это и будет бессознательное. Весь отрезок вектора можно поделить на множество состояний интенсивности, так называемый континуум, который описывает все множество значений от нуля до максимума. Континуум от полного бессознательного до полного сознания. Самое удивительное, что эти две противоположности не могут раздельно существовать друг без друга. Изучение их взаимодействия является важнейшей исследовательской задачей в современной психологии.

**Результаты исследования.** *Бессознательное как виртуальная реальность личности.* Для углубленного понимания феномена бессознательного необходимо его исследовать как в историческом, так и в логическом аспектах. Важно при этом отметить, что исследовательский интерес ученых к нему проявлялся волнообразно, периодически возникая и угасая. Яркий пример тому – всплески во времена греческой античности и Нового времени. Для более подробного их изложения мы отсылаем читателей к нашим публикациям по Платону [1, с. 156–166] и Лейбницу [2, с. 122–132]. Психология в то время существовала только в русле философии. Отметим лишь то, что Платон был убежден в анамнесисе – знании-припоминании, а Лейбниц трактовал бессознательное как низшую форму душевной деятельности. Он допускал существование «малых перцепций», так называемых «неосозна-

ваемых восприятий». Открыв дифференциальное и интегральное исчисление, он применяет его для описания закономерностей душевной жизни. Душа, интеграл, представлена у Лейбница как автономная целостность «монада». Душа-монада отражает и воспринимает всю Вселенную, но большая часть ее дифференциальных восприятий все-таки остается неосознанной.

Этот общетеоретический фундамент феномена бессознательного, в западноевропейском понимании, на две с половиной тысячи лет определил траекторию исследований десяткам ученых. Среди них маяками, определяющими углубленное изучение идей для последующих научных умов, выступили именно Платон и Лейбниц. Собственно их идеи, развитые в дальнейшем плеядой ученых, предопределили интеллектуальную парадигму бессознательной картины мира. Наиболее полное системное описание противоречивых теорий, концепций и идей о сущности бессознательного в историческом плане систематизировано в двух статьях исследователя Х. Лучак [8, с. 179–186]. В основном эти идеи бессознательного самоорганизуются в русле парадигмы З. Фрейда.

Необходимо отметить еще одну грань исследований: проблема бессознательного становится междисциплинарной и фрактально исследуется целым рядом наук, таких как философия, психология, психофизиология, психология личности, социальная психология, социология, психоанализ, клиническая психология и психотерапия. Термин «бессознательное», как невидимый феномен, в XIX в. проникает даже в категории естественно-научных дисциплин.

Рассмотрим феномен в физике. Например, элементарные виртуальные частицы обычно не наблюдаемы в процессе своего взаимодействия с другими частицами, поэтому их регистрация возможна только косвенно, в частности по видимому, тонкому, конденсировавшемуся следу тумана, кото-

рый они оставляют в водяном паре камеры Вильсона. Эта траектория и подтверждает существование элементарных виртуальных частиц. В психологии, по аналогии, также существует адекватная методика как инструмент выявления сферы бессознательного, что можно наблюдать на основе изменения поведения личности. Психотерапия своим воздействием направлена на сферу бессознательного человека. По мнению ученого М. Е. Бурно, можно выделить четыре основные области психотерапии [12]. Мы их связываем со сферами бессознательного, проникая в которые можем изменять поведение человека. Для этого существуют определенные специфические техники (более 400), которые как ноты музыканта заставляют вибрировать струны бессознательного. Кратко охарактеризуем, каким психологическим смыслом мы наделяем каждую из четырех сфер, условно интерпретируемых как бессознательные.

*Первая* – это клиническая сфера бессознательного. Оперирование в этой сфере базируется на естественно-научном, материалистическом основании. Острые воздействия психотерапевтов направлено на характерологическую составляющую бессознательного. Яркими представителями этого направления являются Ф. Александер, В. М. Бехтерев, Э. Кречмер и др.

*Вторая* – это психологическая сфера бессознательного. Особенностью деятельности в этой сфере является то, что она не связана с клиникой характера, а определяется теоретической системой, выстроенной на философских, социологических, педагогических и психологических моделях. Эта тенденция больше тяготеет к гуманитарному циклу наук. Сюда можно также добавить и религии народов мира. Список ученых может получиться довольно длинным, поэтому приведем лишь некоторых из них: А. Адлер, Э. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм и др.

*Третья* – это полифоническая сфера

бессознательного. Она размыта, так как одновременно опирается на идеалистическое и материалистическое мироощущения исследователей, таких как личность Лакана, Перлза, Райха, Юнга и др. Собственно в личностном характере ученых заложена причина такого «расщепления» на две составляющие.

Именно в трех перечисленных направлениях заложена серьезная, глубокая деятельность врачей-психиатров, клинических психологов, психотерапевтов, целью которых является улучшение психического здоровья человека с нарушениями головного мозга, соматических органов, девиантного поведения. Предметом их воздействия являются психопатологические механизмы бессознательного. Психокоррекция осуществляется для предотвращения «деградации личности».

*Четвертая* – это прагматически-техническая сфера бессознательного. Эта деятельность не требует глубокого личностного сопереживания психотерапевта и пациента, а следовательно, и создания продуманной системы работы с бессознательным. Клиенты в основном здоровые люди, которые хотят «здесь и сейчас» быстро научиться зарабатывать деньги. Удивительно то, что после сеансов психотерапевта или посещения психотерапевтических групп механизмы бессознательного участников вновь возвращаются в первоначальное функционирование. В своем арсенале психотерапия в условно-рефлекторных формах содержит гипнотически-эриксоновские, когнитивно-поведенческие, гештальт-техники и техники НЛП. Это массовое современное увлечение и мода, позволяющее манипулировать человеком на основе некоторых психологических механизмов бессознательного.

Анализ вышеперечисленных сфер бессознательного дает нам возможность представить направление вектора и глубину его проникновения в сферу бессознательного. Так, бессознательное, по К. Юнгу состоит

из трех слоев: личностного, коллективно-го, психического [17, с. 103–110]. *Первый* – это поверхностный слой, имеющий индивидуальную природу. Это эмоциональные комплексы душевной жизни личности.

*Второй* слой бессознательного – это ядро психики. Включает в себя опыт предшествующих поколений людей, их всеобщую природу, сверхличностные универсальные образцы всеобщего основания душевной жизни (вспомните Платона). Такими интегративными наследуемыми стереотипами психической деятельности и поведения, по мнению К. Юнга, выступают архетипы.

*Третий* слой бессознательного – это фундаментальный уровень бессознательного, но со свойствами органического мира. Он только частично принадлежит физиологическим и психическим структурам. Данный уровень вообще недоступен нашему сознанию. Учитывая современное состояние науки, а также нейтральный характер слоя, воздействовать на это бессознательное практически невозможно.

Считаем, что эта классификация трех слоев бессознательного согласуется с *тремя мирами* психиатра и психотерапевта Л. Бинсвангера [4, с. 81–95]. *Первый мир*, который включает самого человека вместе с телом. Именно через него строятся взаимоотношения с двумя другими мирами. По-иному его можно назвать субъективным миром самости. *Второй мир* содержит внешнюю среду человеческих отношений. Так называемый социальный мир, сфера общения с другими людьми. Он четко отделяется от социального мира животных. *Третий мир* – мир пространства или ландшафт, представляет собой биологическое или физическое окружение, его с нами разделяют все живые организмы [16, с. 70]. Далее в статье мы проанализируем, как три выделенных мира отражаются в трех слоях бессознательного.

*Философско-гуманитарное направление в исследовании бессознательного личности.* По мнению ученого-философа

М. Хайдеггера, существует и другая траектория мировоззрения (на западе ее суть представлена в лице Гераклита), которая в античности бифуркационно отделилась от аналитической западно-европейской философии и оформилась в восточную философию с ее целостным взглядом на мир. Попытаемся под несколько иным взглядом представить целостную картину бессознательного.

Русский философ и психоаналитик В. Руднев утверждает, что существуют три концепции бессознательного. Именно они заслуживают особого внимания для анализа. В основе теории З. Фрейда заложено понятие вытеснения [18]. Система К. Юнга выстроена на понятии архетипа [21]. Концепция Ж. Лакана опирается на понятие речи [6]. Бессознательному довольно трудно дать классическое научное определение, т. к. какие-то признаки все равно будут ускользать из содержания определения; поэтому бессознательное у каждого исследователя будет свое. В идеале понять поток бессознательного можно только посредством самого бессознательного [13, с. 2–3], также как сознание пытаются понять посредством сознания.

Рассмотрим концепцию бессознательного Ж. Лакана, менее известную в научных кругах, чем соответственно концепции З. Фрейда и К. Г. Юнга. Французский ученый Ж. Лакан модифицировал классический психоанализ З. Фрейда. Его структурный психоанализ базируется на трех теоретических положениях:

- 1) бессознательное структурировано как язык;
- 2) бессознательное – это речь Другого;
- 3) желание человека является желанием Другого [7, с. 890].

Если З. Фрейд писал рафинированно и захватывающе, то Ж. Лакан писал по-гегелевски витиевато и непонятно. В то же время он обновил психоаналитическую концепцию и оказал огромное воздействие на постмодернистскую философию таких



знаменитых французских философов, как Делез, Гваттари и Деррида. Специалисты считают это четвертой топикой психоанализа.

У Ж. Лакана в научных трудах выстроена теоретическая триада «Воображаемое – Символическое – Реальное». Воображаемое близко фрейдовскому Я. Символическое соответствует фрейдовскому СверхЯ. Это суть языковые структуры. Реальное больше похоже на фрейдовское Оно. Это тайные желания и влечения человека [14, с. 353–366]. Как мы видим, это несколько иная интерпретация бессознательного, в отличие от З. Фрейда.

Лауреат Нобелевской премии по литературе Анри Бергсон через концепт бессознательного проводит уточнение нормальной и аномальной личности. «Но очень часто эта необычная личность, называемая аномальной, как раз и является подлинной, поскольку личность, называемая нормальной, есть только суждение, ограничение первой. Назовем их А и В. А не может охватить все содержание В, зато В, когда оно осознает само себя, полностью знает А. Значит, нет двух личностей, живущих рядом. Есть единая личность, которая, однако, способна сузиться, уступив часть самой себя бессознательному» [3, с. 280]. Таким образом, модель личности для адекватного исследования должна быть шире, чем нормальная модель личности.

В. П. Руднев в статье «Бессознательное психотика» пишет, что «бредовое бессознательное это диалог. Поэтому психотик никогда не бывает внутренне одиноким, он окружен внутренними персонажами, например архетипами Юнга. Они все разные, и они говорят друг с другом, они – враги или друзья, по большей части, конечно, враги, но важно при этом то, что традиционное монологическое понимание психоза, свойственное клинической психиатрии, оказывается неадекватным». Далее автор продолжает: «Неверно, что бессознательное психотика – это выжженная

земля. Скорее оно напоминает поле битвы. На этом огромном поле... бьется Оно и СверхЯ. За что они бьются? За наследство умершего собственного Я» [15, с. 30, 32]. Поэтому так важно выяснить, кто и с кем говорит «Я» или «Оно».

По мнению некоторых психологов, между гениальностью и патологией существует тонкая, едва различимая грань, напоминающая папиросную бумагу. Вспомните, к примеру, изобретение атомной и водородной бомбы и ненужную бомбардировку ими японских городов Хиросима и Нагасаки. В ядерном костре заживо сгорели десятки тысяч мирных людей. Только часть ученых физиков выступали против бесчеловечных методов уничтожения неповинных людей.

*Бессознательное и творчество личности.* Известный американский психолог и психотерапевт Ролло Мэй затрагивает важную проблему соотношения между бессознательным и технической цивилизацией. Явления, связанные с бессознательным, представляют опасность для механизации. Машинный порядок и единообразие несовместим с хаотическим, бессознательным творчеством. В потоке сознания хаос сменяется порядком, а порядок сменяется хаосом. Внутренний мир психики и внешний мир должны дополнять друг друга. Ученый делает акцент, что «бессознательные, иррациональные влечения по своей природе являются угрозой рациональности», и далее психолог продолжает: «по вполне понятным причинам современные физики и математики продвинулись дальше всех в осуществлении связей между бессознательным, иррациональным прозрением и научным открытием» [10, с. 76].

Ролло Мэй перебрасывает мостик между бессознательным и творчеством. Он, как и многие другие психологи, считает, что творческая мысль освобождается из-под уровня сознания. Возникает момент озарения. Вероятность проявления разрешения сложной проблемы возрастает,

если функционирование сознания и бессознательного периодически сменяет друг друга. Психолог делает анализ научной деятельности знаменитого математика Анри Пуанкаре и приходит к важным тезисам рождения мысли из бессознательного. Этот опыт характеризуется «1) *неожиданным озарением*; 2) *возможностью или же необходимостью* появляться *вопреки* теориям, которых мы неуклонно и сознательно придерживаемся; 3) *остротой* происходящего, а также обостренностью восприятия всей окружающей обстановки; 4) *кратковременностью и концентрированностью* опыта, сопровождающегося *мгновенной уверенностью*; 5) тяжелой работой над разрешением проблемы *перед наступлением «перелома»*; 6) *отдыхом*, во время которого «бессознательная работа» имела возможность «действовать по собственному усмотрению», что и могло привести к перелому (частный случай более общей проблемы); 7) необходимостью чередования *периодов работы и отдыха* (при этом озарение часто приходит в момент перехода от одного периода к другому или, по крайней мере, в перерыве между ними)» [10, с. 69–70].

При реализации последнего тезиса для человека важны одиночество и тишина. Удивительно также и то, что именно конкретной мысли, пришедшей из бессознательного «Я», присуща гармония и красота. Это ее отличительная особенность от обилия других бессознательных, эстетически бесформенных мыслей. Данная Платоновская идея бесконечно существовала вне нас и на какое-то мгновение из Вселенной открылась конкретно нам. В этом сила бессознательного.

*Архетипы коллективного бессознательного и спонтанное поведение личности.*

В классической «топической» точке зрения З. Фрейда на психику человека преобладала триада, а именно сознание, предсознательное и бессознательное. Разрыв К. Юнга со своим учителем произошел

потому, что он ввел в научную литературу феномен коллективного бессознательного [7, с. 205–234]. В классическом психоанализе оно вообще не принималось во внимание. Личное сознательное, ввиду потери своей интенсивности, оказывается бессознательным. Содержание личного бессознательного проявляется через *комплексы*. Они эмоционально окрашены и создают повышенную напряженность в психике. В коллективном же бессознательном дремлют общечеловеческие изначальные образы, что является всеобщим, повторяемым в различных культурах. Это психическая жизнь предков, каркас бессознательной психики, который не может быть осознан. Содержание коллективного бессознательного проявляется в свою очередь через *архетипы*. Личностное бессознательное в определенном смысле оторвано от коллективного. Это коренное отличие во взглядах двух талантливых ученых на проблему бессознательного.

Напомним, что в философии Платона под архетипом понимался эйдос, начало, умопостигаемый образец. Когда же такие архетипы, по современным понятиям, активизируются и оказываются на поверхности бессознательной психики, то они полностью подчиняют себе индивидуальность человека. Именно они становятся великими силами, как для истории развития человечества, так и событий в жизни конкретного человека. В более общем определении архетипы – это образцы инстинктивного поведения, эмоций и установок. Психолог К. Юнг даже гипотетически связал для этого структуры человеческого мозга и адаптацию к внешнему миру. Духовность (душа) – более тонкий феномен, чем психический. Он больше характеризуется формой, а не содержанием и определяется специфической энергией. Форма предопределена до его появления. В архетипах заложены связи, которые утрачиваются в сознании. Важную роль в бессознательных психических процессах играют

архетипы: Персона, Тень, Анима, Анимус, Самость и другие. Архетипов, по мнению специалистов и самого К. Юнга, может быть бесконечное множество. Остановимся подробнее на пяти перечисленных архетипах и их влиянии на особенности поведения человека.

Персона – это роль, которую претворяет в жизнь коллективная психика человека. Другими словами – это маска, навязываемая архетипом, компромисс между индивидом и обществом. В то же время великолепно исполненная роль раздваивает сознание личности. Это приводит к надломам, расстройствам и неврозам. Персона – это временная функциональная роль, сам же человек как стабильная индивидуальность совсем другое.

Тень в какой-то мере напоминает сферу бессознательного «Оно» З. Фрейда. По его мнению, тень – это наиболее темная половина личности, но необходимая ему в реальной жизни. Тень необходимо рассматривать в двух ипостасях, как проявление его личного бессознательного и проекцию негативного, уходящего корнями в коллективное бессознательное. Если в первом случае содержимое архетипа в какой-то мере поддается осознанию, то во втором случае его познание – дело бесперспективное. Хотя эти негативные характеристики подавляются, но темные силы бесформенно периодически прорываются в мир сознания. В снах и проекциях на других людей смысл архетипа ускользает от сознания. При неврозе Тень, изнанка психики, становится очень большой по объему и ассоциируется с чем-то низким, темным. Необходимо интегрировать ее в «Я», не подавлять, а сосуществовать с ней. Таким образом, Тень расположена очень близко к «Я», сознанию. Другие архетипы расположены в более глубинных слоях коллективного бессознательного и практически не осознаются.

Анима – это бессознательные представления, которые выступают в мужчине

в образах женского начала. В свою очередь, Анимус – это бессознательные представления, которые выступают в женщине в образах мужского начала. Эти архетипы из наследственного опыта женственности и мужественности. В этом мире рождение и смерть не берутся в расчет. Их функционирование прописано ближе к ядру коллективного бессознательного. Посредством этих архетипов можно познать особенности психологии мужчины и женщины. Вместе эти архетипы образуют неразрывную пару. Их проникновение в сознание человека равнозначно психозу. Например, необходимо уточнить, что в отличие от классического психоанализа, где анализируется конкретный человек – мать, в центре внимания аналитической психологии находится архетип матери. Данный архетип имеет множество аспектов, образов, как в позитивных, так и в негативных смыслах. Особенно ярко это проявляется в сновидениях.

К ядру коллективного бессознательного следует отнести архетип Самости. Если у З. Фрейда центр сознания это «Я», то у К. Юнга Самость представлена в единстве сознательного и бессознательного. Следовательно, «Я», всего лишь часть целого Самости. Самость – это центральный архетип личности, его целостность и одновременно единство субъекта и объекта в личности. «Я» не должно поглощаться Самостью, так же как и Самость не должна поглощаться «Я». Нельзя возвеличивать и недооценивать одно или другое. «Я» остается центром сознания, а Самость – центр всех проявлений личности на сознательном и бессознательном уровнях.

Самость определяет гармоничную точку *нового равновесия* между сознанием и бессознательным. Это цель развития личности, протекающего вне сознания и осуществляемого помимо сознательных суждений. Иначе в личности возникают внутриспсихические конфликты и наступает психическая катастрофа. Такой смысл

был заложен талантливым психологом К. Г. Юнгом под влиянием понятия «атман» древнеиндийской философии и «дао» древнекитайской философии. Сознательные и бессознательные компоненты графически соответственно выражаются человеческими фигурами и абстрактными символами.

*Коллективное бессознательное как разрушитель.* Проанализируем проявления архетипов коллективного бессознательного в массовых революционных событиях. В качестве примера возьмем работу ученых О. Кабанеса и Л. Насса «Революционный невроз». В ней приводится детальное описание поведения как масс, так и отдельных индивидов в эпоху Великой французской революции 1793 г. [19]. В индивидуальном и массовом поведении мы усматриваем аналогии борьбы между рождением и смертью, по З. Фрейду, и битвой архетипов коллективного бессознательного, по К. Г. Юнгу. В самоорганизующейся толпе у ее участников исчезает сознание и активизируется страшное масштабное проявление коллективного бессознательного. Из триады эмоционально-смысло-волевого поля начинает проявляться или эмоциональный или волевой аспект. Иногда они усиливают друг друга и накладываются друг на друга. Первые два архетипа Персона и Тень предстают во всей своей жестокости. Человек, особенно в западной культуре, испытывает страх бессознательного и иррационального опыта.

Вывод, который следует из анализа пяти архетипов К. Юнга: отрицание их существования приводит к тому, что в поведении личности начинают проявляться невротические и психотические расстройства как на индивидуальном, так и на массовом уровне. В массовых исторических событиях, садизм и массовая истерия сопровождала революционные потоки толпы. В научной и художественной литературе в поведении толпы ярко проявлялись патологические влечения и низменные по-

требности людей.

Таким образом, в коллективном бессознательном также «прописано» чередование хаоса и порядка, где на обломках хаоса выстраивается новый социальный порядок. По мнению А. Л. Чижевского периодические вспышки на солнце синхронно увеличивают интенсивность массовых социальных потрясений [20]. Добавим, что проявляется третий слой бессознательного, излучение Космоса, так мало исследованный современной наукой.

*Проблема бессознательного в естественных науках.* Известный в России философ и математик В. В. Налимов, чья философская система сознания пронизана вероятностной окрашенностью, ставит перед наукой проблему: «почему описание Мироздания должно базироваться только на Аристотелевой логике? Может быть, необходимо разрабатывать также и вероятностную логику, ценность которой состоит в том, что она выходит за рамки причинности и оперирует со спонтанностью, опираясь на вероятностную размытость описания явлений, открывая новый взгляд на Мир» [11, с. 277]. Что исследователь и реализует в конструктивистских аспектах математической модели сознания [5, с. 99–109]. Так как сознание – всего лишь часть всеобъемлющего бессознательного, то можно гипотетически распространить его вероятностную структуру и на бессознательное.

Теперь можно перебросить мостик из психологии в квантовую физику. По мнению ученого М. Б. Менского, феномен сознания можно объяснить при помощи положений квантовой механики. Квантовое сознание может явиться этим мостиком, который и соединит естественные и гуманитарные науки. Так как сознание связано с бессознательным, то возникает общий предмет исследования многоуровневого феномена в ипостасях материи и духа. Кстати, эти содержательные идеи обсуждались в течение нескольких десятков лет

нобелевским лауреатом физиком В. Паули и психологом К. Юнгом. Документы из закрытых, еще не опубликованных материалов подтверждают, что кроме встреч для психотерапии их связывала еще неразрешенная проблема, которую они обсуждали совместно. Это единство духа и материи [9, с. 19, 182, 288–290].

**Заключение.** В данной публикации мы предприняли попытку обобщить самые разнообразные концепции, теории и идеи, касающиеся сложнейшего феномена бессознательного. Это явление исследовалось как в историческом, так и в логическом аспектах. В историческом плане развешивалось последовательное приращение знаний по формированию адекватного полного понятия бессознательного. В логическом плане выявилось ядро личностного бессознательного, и прослеживалась самоорганизация влияния внешнего мира на слои бессознательного.

В исследовании проводится мысль, что бессознательное является очень мощной малоизученной силой, которая определяет особенности поведения личности. Раскрываются концепции ведущих ученых З. Фрейда, К. Г. Юнга, Ж. Лакана о тех или иных гранях бессознательного. Особое внимание уделяется коллективному бессознательному, в частности юнговским архетипам и их влиянию на поведение личности. Кроме того, вскрывается концепция малоизвестного в России Ж. Лакана. В ее основе заложена взаимосвязь языка и бессознательного. Выстраивается целостная, многослойная структура бессознательного, в ядре которой личностное, коллективное и психическое. Взаимодействуя с внешним миром, самоорганизующаяся структура элементов, связей

и отношений личности выстраивает уникальный и неповторимый внутренний мир бессознательного. Этот мир в корне отличен от мира сознания. В отличие от «реального» мира сознания он является «виртуальным» миром бессознательного.

Гармония и дисгармония данной бессознательной структуры определяет и задает нормальное и патологическое поведение личности. Обнаруживаются творческие возможности личности и условия их реализации. Выявляются разрушительные аспекты коллективного бессознательного, как для социальных структур, так и для структур психики. Гипотетически выстраивается связь бессознательного с физическим миром, с Космосом. Периодичность смены хаоса и порядка можно наблюдать при вспышках на Солнце. Активизируется «память бессознательного», что проявляется как в коллективных феноменах, войнах, волнениях, эпидемиях, так и индивидуальных аспектах бессознательного, таких как суицид, рост преступности и психических заболеваний.

Предлагаемая нами трактовка бессознательного переводит в новую плоскость основания развития здоровой и деградации патологической личности, что предопределяет новое видение проблем в духовной сфере, т. к. классическая парадигма ориентировала нас в основном на тело и психику личности. Разработанный нами синергетический подход по самоорганизации структур, в отличие от системного и кибернетического, открывает новые возможности психологам, психиатрам и психотерапевтам в решении назревших проблем поведения здоровой и девиантной личности.

### Библиографический список

1. Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Бессознательный мир идей личности Платона // Философия образования. – 2015. – № 4. – С. 156–166.
2. Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Концептуальная модель сознания как самоорганизация монад Лейбница // Философия образования. – 2015. – № 3. – С. 122–132.
3. Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. –



- М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 400 с.
4. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. – М.: КСП +; СПб.: Ювента, 1999. – 300 с.
  5. Золотухина-Аболина Е. В. В. В. Налимов. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 128 с.
  6. Лакан Ж. Образование бессознательного. Семинары. Книга 5 (1957/1958). – М.: Гнозис: Логос, 2002. – 608 с.
  7. Лейбин В. Постклассический психоанализ: энциклопедия. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 1022 с.
  8. Лучак Х. Бессознательное // GEO. – 2005. – № 4-5. – С. 179–186.
  9. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания – из квантовой реальности). – Фрязино: Век 2, 2011. – 320 с.
  10. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 152 с.
  11. Налимов В. В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
  12. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / под ред. М. Е. Бурно, Е. А. Добролюбовой. – М.: Академический проект, ОППЛ, 2003. – 880 с.
  13. Руднев В. П. Новая модель бессознательного. – М.: Гнозис, 2012. – 288 с.
  14. Руднев В. П. Полифоническое тело: Реальность и шизофрения в культуре XX века. – М.: Гнозис, 2010. – 400 с.
  15. Руднев В. П. Энциклопедический словарь безумия. – М.: Гнозис, 2013. – 560 с.
  16. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология. – М.: Бизнес-школа Интел-Синтез, 1998. – 238 с.
  17. Филатов Ф. Р. Бессознательное (бессознательное психическое) // Психоанализ: новейшая энциклопедия. – Минск: Книжный Дом, 2010. – 1120 с.
  18. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
  19. Фулье А., Кабанес О., Насс Л. Психология французского народа. Революционный невроз. – М.: КСП+, 1998. – 576 с.
  20. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. – М.: Мысль, 1976. – 367 с.
  21. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. – М.: Академический проект, 2009. – 188 с.
  22. Jung C. G. Word and Image Jaffe Aniel-la. C. G. Jung: Word and Image. – Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1979. – 238 p.

Поступила в редакцию 11.01.2018

### **Belokopytov Yuriy Nikolaevich**

*Dr. Sci. (Psycholog.), Prof., Department of Theory and Methods of Social Work, the law Institute of Federal State Autonomous educational institution of the Siberian Federal University, iura.belov@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9914-2065, Krasnoyarsk*

### **Panasenko Galina Vasilievna**

*Dr. Sci. (Psycholog.), Prof., Siberian Federal University, galina-panasienko@mail.ru, ORCID 0000-0002-1837-8656, Krasnoyarsk*

## **UNCONSCIOUS AS VIRTUAL REALITY, WHICH IS RESPONSIBLE FOR SPONTANEOUS BEHAVIOR OF A PERSON**

*Abstract.* In the content of the article the unconscious is concerned as a virtual reality, the dark side of the psyche which is not controlled by our consciousness. This phenomenon is multi-layered and plays an important role in determining the probabilistic behavior of an individual. The concepts of outstanding scientists Z. Freud, K. Jung, J. Lacan are analyzed. The peculiarities of the psychic and psychical phenomena layers, which are little researched, are studied. The interrelations between the layers of the unconscious are traced: personal, collective, psychoid, and three worlds by L. Binswanger. Particular attention is paid to the archetypes of the manifestation



of the unconscious, the connection of the unconscious and the creativity of an individual. The personality is examined on an integral model, aspects of its normal and pathological manifestation. It is justified that the alternation of chaos and order is «registered in the memory» of the collective unconscious. This finds its manifestation in chaotic upheavals, that is the periodic change of one social structure by another. A hypothesis of the connection of the unconscious with the physical world is being constructed.

*Keywords:* unconscious, collective unconscious, social destruction, harmony and disharmony, archetypes.

### References

1. Belokopytov, Yu. N., Panasenko, G. V., 2015. The unconscious world of Plato's personality ideas. *Philosophy of Education*, 4, pp. 156–166. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Belokopytov, Yu. N., Panasenko, G. V., 2015. Conceptual model of consciousness as a self-organization of Leibniz monads. *Philosophy of Education*, 3, pp. 122–132. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bergson, A., 2016. *Favorites: Consciousness and Life*. Moscow; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives Publ., 400 p. (In Russ.)
4. Binswanger, L., 1999. *Genesis-in-the-world*. Moscow: KSP+ Publ., St. Petersburg: Juventa Publ., 300 p. (In Russ.)
5. Zolotukhina-Abolina, E. V. V. V. Nalimov. 2005. Moscow: ICC "Mart"; Rostov on Don: MarT Publ., 128 p.
6. Lacan, J., 2002. *Education of the unconscious. Seminars. Book 5 (1957/1958)*. Moscow: Gnosis Publ.; Logos Publ., 608 p. (In Russ.)
7. Leibin, V., 2009. *Postclassical psychoanalysis: encyclopedia*. Moscow: AST Publ., AST MOSCOW Publ., 1022 p. (In Russ.)
8. Luchak, H., 2005. *Unconscious*. GEO, 4-5, pp. 179–186. (In Russ.)
9. Mensky, M. B., 2011. *Consciousness and quantum mechanics: Life in parallel worlds (Miracles of consciousness: from quantum reality)*. Fryazino: Century 2 Publ., 320 p. (In Russ.)
10. Mae, R., 2015. *Courage to create: an essay on the psychology of creativity*. Moscow: Institute for General Humanitarian Research Publ., 152 p. (In Russ.)
11. Nalimov, V. V., 2000. *I scatter thoughts*. On the way and at a crossroads. Moscow: Progress-Tradition Publ., 344 p. (In Russ.)
12. Burno, M. E., Dobrolyubova, E. A., ed., 2003. *Practical guide to the therapy of creative expression*. Moscow: Academic Project Publ., OPPL Publ., 880 p. (In Russ.)
13. Rudnev, V. P., 2012. *A new model of the unconscious*. Moscow: Gnosis Publ., 288 p. (In Russ.)
14. Rudnev, V. P., 2010. *Polyphonic body: Reality and schizophrenia in the culture of the 20th century*. Moscow: Gnosis Publ., 400 p. (In Russ.)
15. Rudnev, V. P., 2013. *Encyclopedic Dictionary of Insanity*. Moscow: Gnosis Publ., 560 p. (In Russ.)
16. Tikhonravov, Yu. V., 1998. *Existential psychology*. Moscow: ZAO Business School Intel-Sintez Publ., 238 p. (In Russ.)
17. Filatov, F. R., 2010. *Unconscious (unconscious mental). Psychoanalysis: the newest encyclopedia*. Minsk: Book House Publ., 1120 p. (In Russ.)
18. Freud, Z., 1989. *Psychology of the unconscious*. Moscow: Education Publ., 448 p. (In Russ.)
19. Fouille, A., Cabanes, O, Nass, L., 1998. *Psychology of the French people. Revolutionary neurosis*. Moscow: PCB+ Publ., 576 p. (In Russ.)
20. Chizhevsky, A. L., 1976. *Earth echo of solar storms*. Moscow: Thought Publ., 367 p. (In Russ.)
21. Jung, K. G., 2009. *Consciousness and the unconscious*. Moscow: Academic Project Publ., 188 p. (In Russ.)
22. Jung, C. G., 1979. *Word and Image Jaffe Aniella. C.G. Jung: Word and Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press Publ., 238 p.

*Submitted 11.01.2018*

*Гладышев Юрий Владимирович*

*Доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления; sir.yu-oskar2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8294-5993, Новосибирск*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОК НГУЭУ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения особенностей психологической защиты и локуса контроля студенток НГУЭУ. Теоретической основой статьи являются взгляды американских психологов Дж. Роттера и З. Фрейда. Психологическая защита – система реагирования личности на какие-либо угрожающие ситуации, используемая человеком на бессознательном уровне. Одной из важных интегральных характеристик личности является локус контроля. Появление этого понятия связано с работами Дж. Роттера, который предположил, что существуют индивидуальные различия, которые зависят от того, на кого люди возлагают ответственность за происходящие с ними события. Исследование психологических защит показало, что первые три места занимают: проекция, рационализация и регрессия. Исходя из этого, следует сделать вывод, что наряду со зрелой защитой в виде «рационализации» студентки часто используют такие примитивные виды защит как «проекция» и «регрессия». При исследовании корреляционной матрицы было выявлено, что у студенток-экстерналов локус контроля образует достоверные положительные связи с «регрессией» и «вытеснением» и отрицательную с «рационализацией». У студенток-интерналов локус контроля имеет отрицательные связи со всеми видами защит. Таким образом, студенткам с экстернальным локусом контроля будут присущи непродуктивные способы решения конфликтов.

**Ключевые слова:** психологическая защита, локус контроля, интернальность, экстернальность, опросник Плучека, корреляционный анализ.

**Введение в проблему и цель исследования.** Обучение в вузе во многом зависит от типа личности студента, его умения адаптироваться. Поступив в вуз, студенты сталкиваются с проблемой переезда в другой город, оплатой за учебу, с совершенно новыми для них способами организации процесса обучения. Меняется форма преподавания, большая роль отводится организации самостоятельной работы. При этом для разрешения конфликтных ситуаций студенты часто используют различные способы психологических защит.

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [4, с. 64].

**Методологическая основа исследования.** Термин «защита» впервые появился в работах З. Фрейда, согласно его представлениям механизмы защиты являются врожденными. Процесс формирования защитных механизмов усложняется по мере взросления и определяется психофизиологическими и индивидуальными особенностями человека, гибкостью и устойчивостью образования нейродинамических связей.

Механизмы психологической защиты, с одной стороны, помогают личности преодолевать внутренний конфликт и адаптироваться к сложившейся ситуации. С другой стороны, они способны давать и негативный эффект, если человек применяет неадекватные способы защиты [5].

Эффективность функционирования психологических защит личности опреде-

ляется следующими условиями:

- когда в ее структуре отсутствуют доминирующие защиты;
- защитные механизмы в большинстве случаев представлены в одинаковой степени;
- максимальную выраженность имеют зрелые защиты, к которым относятся компенсация, гиперкомпенсация и рационализация [2, с. 12].

Единой классификации психологических защит сегодня не существует, однако наиболее часто на практике применяется модель защиты, которая была создана Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Контом в 1989 г. [11]. В дальнейшем эта теория совершенствовалась, в целом методика позволяет определить степень выраженности следующих защит.

*Отрицание* – самый ранний и наиболее простой механизм защиты, при котором личность закрывает глаза на реальное положение дел, или не воспринимает информацию, которая тревожит и может привести к конфликту. Этот барьер не допускает в сознание негативных сведений и приводит к потере информации.

*Проекция* относится также к одной из форм примитивной защиты, когда человек подсознательно приписывает собственные качества, чувства и желания другому человеку. Для проекции необходимо найти подходящего человека, на которого можно «повесить» неприемлемые мысли и чувства.

*Регрессия* – примитивный способ реагирования, когда человек использует простые и привычные поведенческие стереотипы, которые были у него в раннем возрасте, стараясь переложить свою ответственность на других людей.

*Замещение* – защита от травмирующей ситуации, при которой человек пытается снять стресс путем переноса агрессии с «недоступного» объекта на более «доступный» объект.

*Вытеснение* – наиболее универсальная форма психологической защиты, когда мысли, чувства, вызывающие тревогу,

непроизвольно устраниваются из сознания. Человек совершенно искренне не помнит тревожащее его событие.

*Рационализация* – способ защиты, посредством которого человек стремится дать морально приемлемое объяснение своим действиям, мыслям и чувствам во имя обеспечения внутреннего комфорта. Это позволяет человеку дать логически связанное и морально приемлемое объяснение своим поступкам и чувствам, подлинные мотивы которых остаются в тени.

*Компенсация* – самый поздний и сложный механизм защиты. Эта жизненная стратегия позволяет осознанно или неосознанно снижать напряжение, при невозможности достигнуть какой-либо цели, путем замены ее другой. Если затраты на компенсацию становятся неадекватными, то это уже называется гиперкомпенсацией.

*Механизмы защиты можно разделить по степени зрелости.* На первом уровне находятся наиболее примитивные механизмы психологической защиты – отрицание, регрессия и вытеснение. Они не пропускают негативную информацию в сознание. К зрелым психологическим защитам относят компенсацию и рационализацию. Последние две не препятствуют поступлению травмирующей информации, но трактуют ее в «свою» пользу. К промежуточным защитам относят замещение и проекцию. Применение конструктивных защит значительно уменьшает вероятность появления внутреннего конфликта. Следует подчеркнуть, что человек, как правило, применяет несколько защитных стратегий для разрешения конфликта, но доминировать могут только отдельные [9].

Таким образом, механизмы психологической защиты обеспечивают уменьшение тревоги, которая неизбежно возникает при осознании конфликта, определяя последующее поведение личности.

Одной из важнейших характеристик личности является уровень субъективного контроля (УСК). Этот показатель отражает

стабильные свойства индивида (самостоятельность, активность и т. д.). УСК является одной из важнейших характеристик личности. Зная направленность субъективного контроля, можно в определенной степени предвидеть поведение человека [3; 7; 10].

Одним из первых исследователей этого феномена был американский психолог Дж. Роттер. Он выделил два типа людей:

1) экстерналы – люди, полагающие, что все происходящие в их жизни события являются результатом влияния внешних сил, судьбы, случая, других людей, т. е. это те, кто не принимает активного участия в построении собственной личной жизни и карьеры;

2) интерналы – люди, уверенные в том, что источником позитивных или негативных событий являются они сами, берущие на себя ответственность за свою жизнь; с одной стороны, они считают, что сами добились высоких результатов в своей жизни, с другой – винят себя во всех неудачах и неприятностях и т. д. [12].

**Результаты исследования.** Целью проведенного исследования являлась оценка структуры психологических защит студенток экстерналов и интерналов третьего курса НГУЭУ и их взаимосвязи с уровнем объективного контроля. Использовали тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Келлермана – Плутчика – Конте. С его помощью подсчитывали иерархию системы психологической защиты. Для изучения локуса контроля использовали опросник УСК, адаптированный Е. Ф. Бажиным, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинд [6]. Объем выборочной совокупности составил 95 студенток.

Математическая обработка данных проведена с использованием методов математической статистики: проверки нормальности распределения, определения достоверности и значимости различий полученных результатов (t-критерий Стьюдента). В ходе анализа было выявлено, что

шкалы по УСК в выборке отличаются от нормального распределения, поэтому для исследования корреляционного анализа данных был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета SPSS 20.

Исследование психологических защит показало, что первые три места занимают: проекция (18,2 %), рационализация (16,4 %) и регрессия (15,1 %). В меньшей степени встречается компенсация (13,2 %), отрицание (11,0 %), замещение (11,3 %), гиперкомпенсация (9,4 %) и вытеснение (5,9 %).

Наши результаты подтверждают данные литературных источников. В частности рядом авторов установлено, что в юношеском возрасте наиболее часто используется проекция [1; 7].

Согласно полученным нами данным 32 студентки имеют внешний локус контроля и могут быть отнесены к экстерналам и 33 имеют внутренний локус контроля и соответственно их можно считать интерналами. Сбалансированные показатели выявлены у 30 студенток. Поэтому на втором этапе исследования мы выделили две группы студенток по критерию общей интернальности.

Анализ полученных результатов показал, что в группе студенток-экстерналов локус контроля образует достоверную положительную связь с регрессией ( $r = +0,415$  при  $p \leq 0,05$ ) и вытеснением ( $r = +0,362$  при  $p \leq 0,05$ ), и отрицательную с рационализацией ( $r = -0,391$  при  $p \leq 0,05$ ).

У студенток-интерналов локус контроля имеет отрицательные связи со всеми видами защит. Наиболее выраженные связи с регрессией ( $r = -0,507$  при  $p \leq 0,05$ ), вытеснением ( $r = -0,450$  при  $p \leq 0,05$ ) и замещением ( $r = -0,352$ ).

**Закключение.** Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. У студенток НГУЭУ в большей степе-

ни выражены такие типы защит, как «проекция», «рационализация» и «регрессия». Это значит, что наряду с конструктивной зрелой защитой в виде «рационализации» студентки используют такие дезадаптивные, примитивные механизмы психологической защиты, как «проекция», т. е. приписывают свои негативные черты другим, и «регрессия», т. е. перекладывают свои проблемы на других. Доля незрелых защит (отрицание, регрессия, вытеснение, про-

екция) в общей напряженности структуры психологических защит составляет 50,2 %.

2. Исходя из полученных данных, можно утверждать: студенткам с экстернальным локусом контроля будут присущи тенденции к проявлению неконструктивных стилей решения конфликтов. В отличие от студенток с экстернальным локусом контроля, интерналы не применяют подобного рода защиты. В то же время у них не выявлены и какие-то преобладающие виды защит.

### Библиографический список

1. Андреева Е. Н. Самоотношение подростков. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Гладышев Ю. В. Взаимосвязь между шкалами темперамента и механизмами защиты у студенток НГУЭУ // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 100–105.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. – 2-е изд. – Мн.: Харвест, 2003. – 144 с.
5. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
6. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – С. 423–430.
7. Кобзев М. В. Связь жизнестойкости будущих специалистов водного транспорта со стратегиями совладания и защитными механизмами личности // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 291–298.
8. Носов С. С. Диагностика защитных механизмов: подход Фиби Крамер. – М.: Наука: Флинта, 2011. – 113 с.
9. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
10. Чиликина И. А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 25 с.
11. Plutchik R. *Measuring emotions and their derivatives* // *Emotion: Theory, research, and experience* / eds. R. Plutchik, H. Kellerman. – V. 4. – San Diego, CA: Academic Press, 1989. – P. 1–35.
12. Rotter J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // *American Psychologist*. – 1990. – V. 45. – P. 489–493.

Поступила в редакцию 17.01.2018

**Gladyshev Yuri Vladimirovich**

*Dr. Sci. (Medic.), Prof. of the Department of psychology, pedagogics and law Staff, Novosibirsk State University of Economics and Management; sir.yu-oskar2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8294-5993, Novosibirsk*

## THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE AND LEVEL SUBJECTIVE CONTROL OF STUDENTS NSUEM

**Abstract.** The article presents the results of studying the peculiarities of psychological protection and locus of control of students NSUEM. The theoretical basis of the article is the views of American psychologists J. Rotter and S. Freud. Psychological protection is a system of personal response to any threatening situations used by a person at an unconscious level. One of the most important integral characteristics of personality is locus of control. The appearance of this concept

is associated with the works of J. Rotter, who suggested that there are individual differences that depend on whom people hold responsible for what is happening to them. A study of psychological protection showed that the first three places are: projection, rationalization and regression. On this basis, it should be concluded that along with Mature protection in the form of "rationalization" students often use such primitive types of protections as "projection" and "regression". In the study of the correlation matrix, it was revealed that the control locus of external students forms a significant positive relationship with "regression" and "displacement" and negative with "rationalization". Have students internals locus of control has a negative relationship with all types of protection. Thus, students with external locus of control will be characterized by unproductive methods of conflict resolution.

*Keyword:* psychological defense, locus of control, internality, externalhost, the questionnaire Pluchek, correlation analysis.

### References

1. Andreeva, E. N., 2005. Self-attitude of adolescents. St. Petersburg, Rech' Publ., 400 p. (In Russ.)
2. Berezin, F. B., 1988. Mental and psychophysiological adaptation of man. St. Petersburg: Nauka Publ., 270 p. (In Russ.)
3. Gladyshev, Ju. V., 2016. The relationship between the scales of temperament and mechanisms for the protection of students NSUEM. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 100–105. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Golovin, S. Ju., 2003. The dictionary of the psychologist-practice. Minsk: Harvest Publ., 144 p. (In Russ.)
5. Granovskaja, R. M., 2007. Psychological defense. St. Petersburg: Rech' Publ., 476 p. (In Russ.)
6. Eliseev, O. P., 2003. Workshop on psychology of personality. St. Petersburg, pp. 423–430. (In Russ.)
7. Kobzev, M. V., 2009. The link between the resilience of future water transport professionals and coping strategies and protective mechanisms of the individual. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 291–298. (In Russ.)
8. Nosov, S. S., 2011. Diagnostics of protective mechanisms: the approach Phoebe Kramer. Moscow: Nauka Publ., Flinta Publ., 113 p. (In Russ.)
9. Nikol'skaja, I. M., Granovskaja, R. M., 2000. Psychological defense. St. Petersburg: Rech' Publ., 507 p. (In Russ.)
10. Chilikina, I. A., 2010. Locus of control as a socio-psychological determinants of perceptions of leadership qualities. Cand. Sci. (Psihol.). Moscow, 25 p. (In Russ.)
11. Plutchik, R., 1989. Measuring emotions and their derivatives. Plutchik, R., Kellerman, H., eds. Emotion: Theory, research, and experience. San Diego, CA: Academic Press, pp. 1–35.
12. Rotter, J. B., 1990. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. American Psychologist, 45, pp. 489–493.

*Submitted 17.01.2018*



**Шорохова Мария Васильевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, mariya-pleshakova@mail.ru, ORCID 0000-0002-0457-0794, Новосибирск*

**Агавелян Оганес Карапетович**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, oganesagavelyan@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0187-1636, Новосибирск*

## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ТЕСТА В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИЧНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИМПРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

*Аннотация.* Изучение социально-перцептивных процессов подростков с нарушениями развития остается одним из актуальных и ведущих направлений в исследованиях специальной психологии на современном этапе. Понимание особенностей отношения к окружающему миру и способов данных взаимоотношений у подростков с нарушенным развитием позволяет определить пути и методы реализации гуманистических подходов специального образования в формировании готовности к оптимальному социальному и межличностному взаимодействию.

В статье освещается опыт использования графического теста «Звезды и волны» в изучении личности и способности к эмоциональной импрессивности подростков с разными вариантами дизонтогенеза развития.

Раскрывается понятие эмоциональной импрессивности. Дается обоснование использования графического теста «Звезды и волны» в исследовании личности подростков с разными вариантами дизонтогенеза развития и анализируются результаты его применения. Описываются общие и специфические закономерности выявленных связей между особенностями графической экспрессии, проективным содержанием рисунков и эмоциональной импрессивностью у рассматриваемой категории подростков.

*Ключевые слова:* графический тест «Звезды и волны», проекция, восприятие по голосу, эмоциональный слух, эмоциональная импрессивность, личность, подростки, умственная отсталость, психические расстройства.

**Введение в проблему и цель исследования.** За последние десятилетия значительный интерес у исследователей вызывает изучение особенностей социально-перцептивных процессов детей и подростков с нарушениями развития [4; 5; 10]. Исследования в этой области имеют важное значение, заключающееся в понимании и описании целостной картины особенностей и способов эмоционального контакта с окружающей средой у данной категории лиц.

В ходе непосредственного общения по-

лучение различной информации о психофизических особенностях, эмоциональном состоянии собеседника и социально-культурном уровне происходит в большей степени при помощи невербальных средств [7–9; 12]. По утверждению А. А. Бодалева [3], восприятие эмоционального состояния человека через внешнюю экспрессию оказывает прямое влияние на формирование впечатления о нем как личности, выступая, таким образом, и одним из основных регуляторов общения.

Кроме того, в психологической на-

уже интерес к изучению невербальных средств общения связан с компенсирующей функцией выразительных движений. О. К. Агавелян [4; 5], В. А. Лабунская [7], Л. В. Паньшина [10] выделяют как информативно-содержательную, так и восполняющие функции невербального поведения в случаях, обусловленных нарушениями в развитии и трудностями в общении.

Недостаточная изученность в коррекционной психологии вопроса влияния психологических особенностей личности (в условиях дизонтогенеза развития) на успешность восприятия и понимания эмоциональной экспрессии человека определила проблему научного интереса.

Цель нашей работы – освещение результатов вариативности отношений эмоциональной импрессивности и особенностей экспрессивного поведения, внутри личностных проблем подростков с разными вариантами дизонтогенеза, наличие которых возможно определить с помощью графического проективного метода.

Понятия «эмоциональная импрессивность» и «эмоциональный слух» в психологии рассматриваются как тождественные, являясь значимым психологическим свойством субъекта восприятия. Понятие «эмоциональный слух» (ЭС) было выделено и сформулировано В. П. Морозовым [8] как отчасти врожденная способность индивидуума к адекватному восприятию эмоциональной экспрессии другого человека по его голосу. Проводились исследования ЭС в зависимости от пола, возраста, профессии аудиторов, изучалось взаимодействие ЭС с такими психологическими свойствами личности, как эмпатия, темперамент, социальный интеллект [9]; определялось влияние на уровень ЭС доминирующего эмоционального фона, ситуативной тревожности [11].

**Методологическая основа исследования.** Применение невербальных методов исследования в психолого-педагогической диагностике детей и подростков с нару-

шениями развития в основном связывают с скрининг-обследованием и дифференциальной диагностикой в целях обнаружения проблем развития, определения вида и маршрута образовательной программы. Среди невербальных методов выделяют проективные методики и графические тесты.

Использование в представленном исследовании графического метода связано с выявлением психологических особенностей личности подростков с различными вариантами дизонтогенеза на основе анализа графической экспрессии. Для решения поставленной проблемы был применен графический тест «Звезды и волны» [1]. Этот тест относится к графическим и проективным тестам, поскольку помимо анализа графической экспрессии позволяет производить интерпретацию содержания рисунка. Тест «Звезды и волны» обращен к таким архетипам, как вода и звезды. Небо и звезды отражают символику осознаваемых намерений и устремлений, ценностей и волевых усилий человека. Антагонистично этому выражению являются вода и море как символы бессознательных желаний и импульсов. Содержание проективного значения неба и находящихся на нем звезд имеет отношение к духовному началу, а содержание воды и волн – к душевному состоянию.

Как проективный метод тест «Звезды и волны» позволяет увидеть отображение опыта отношения к миру, восприятия окружающей действительности. Анализируя графическую экспрессию по особенностям стиля выполнения и пространственной организации рисунка, характеру и типу штриха возможно выявить психологические черты человека и его личностные установки.

Для определения уровня эмоциональной импрессивности было использовано аудиотестирование. Данный тест является валидной методикой, позволяющей установить качественные особенности восприятия и понимания эмоций по голосу

человека (уровень и успешность) и выявить варианты ошибок восприятия эмоций [5; 8; 9; 11]. Особенностью аудиотеста является его отнесенность к методам ограниченного вербального выбора, поскольку в предварительной инструкции испытуемым сообщается о наборе эмоциональных контекстов, которые составляют тестовую программу. В этой связи предпочтение этого метода в исследовании является наиболее оптимальным и эффективным применительно к подросткам с нарушениями развития.

**Результаты исследования.** В эксперименте принимали участие 90 человек в возрасте 12–16 лет: 30 подростков с легкой умственной отсталостью (по Международной классификации болезней (МКБ-10) шифр F70.0), 30 подростков, имеющих психические расстройства (шифр F07.8 – расстройства личности и поведения, вследствие болезни, повреждения или дисфункции головного мозга) и 30 нормотипичных подростков.

В статье представлены результаты анализа графической экспрессии выполнения рисунка (способ решения, структура пространства) и содержательной (пространственная, символическая) стороны рисунка.

Анализ результатов соотношения ЭС и способов воплощения тестового рисунка показал, что у всех категорий испытуемых ЭС положительно связан с формалистской стилистикой изображения рисунка (точечный бисериальный коэффициент корреляции  $r_{pb} = 0,241$ , при  $p = 0,02$ ), т. е. чем выше у подростков показатели эмоционального слуха, тем чаще задание теста они выполняют в формалистском решении.

Такой подход к изображению говорит о присутствии у рисующего установок, ориентированных на идеал, о стремлении к эффектности. Данные черты характерны для людей, склонных к демонстративным формам поведения. Наряду с этим формалистский способ может маскировать подлинные намерения рисующего, его вну-

тренение психологические проблемы, тем самым препятствуя точной интерпретации рисунка.

В определенной мере интерпретация формалистского способа отображает особенности поведения в пубертатном периоде развития. Демонстрационное поведение, свойственное подросткам, выражается в форме протеста, эмансипационных реакций. Утверждение формирующейся самооценки наряду со скрытым желанием понравиться окружающим – цель демонстрации своего «Я» подростка. Поэтому неслучайно у подростков присутствует чувствительность к мнению окружающих, к интонационным оттенкам голоса сверстников или взрослых, что подтверждается выявленной связью ( $r_{pb} = 0,241$ , при  $p = 0,02$ ).

В группах умственно отсталых и нормотипичных подростков испытуемых не обнаружено значимых связей между эмоциональным слухом и способом изображения тестового задания.

А в группе подростков с психическими расстройствами найдена положительная связь ЭС с формалистским способом воплощения заданной темы ( $r_{pb} = 0,364$ , при  $p = 0,04$ ). Учитывая, что аналогичная положительная корреляция свойственна всей выборке испытуемых, можно утверждать о закономерности. Однако не обойтись без одного замечания по данному случаю.

Патологические акценты личности и в поведении намного ярче у данной категории испытуемых, чем у нормотипичных подростков. С одной стороны, демонстративность более нарочито выражена в рисунке, с другой – усиленно декоративное изображение скрывает присутствие психологических проблем. Нужно понимать, что сдвиги и нестабильность поведения, несмотря на достаточный уровень эмоциональной импрессивности, являются препятствием для гармоничного общения и взаимодействия с окружающими.

Оценка пространственного структурирования рисунка «Звезды и волны» про-

извлеклась по следующим критериям: гармоничность; равномерность распределения деталей; правильность; дисгармоничность.

В ходе анализа было обнаружено, что у всех испытуемых подростков ЭС положительно связан с гармоничной структурой пространства ( $r_{pb} = 0,259$ , при  $p = 0,01$ ), т. е. чем выше способность к тонкому пониманию эмоциональных состояний говорящего, тем чаще изображение темы теста «Звезды и волны» исполнено гармонии.

Гармоничность, т. е. пропорциональность пространства рисунка отражает органичность развивающегося в природе явления или субстанции. У. Аве-Лаллемант [1] предлагает такую трактовку значения гармоничности структуры пространства рисунка – отражение уравновешенности, душевного спокойствия рисующего в момент обследования либо в данный отрезок времени или конституциональная особенность личности.

Объяснение обнаруженной взаимосвязи представляется в понимании, что пребывание в гармонии с самим собой, внутреннее равновесие и спокойствие являются благоприятным субстратом для адекватного узнавания, понимания эмоций по интонации. Человек, не имеющий устойчивой сосредоточенности на своих проблемах, наиболее открыт для полноценного взаимодействия с окружающими, а развитая эмоциональная импрессивность (ЭС) содействует построению этим отношениям в плане их гармоничности. При этом стоит помнить о резко выраженных психологических особенностях подросткового возраста, которые в целом отражают дискомфорт и дисгармонию подростка.

Также, была выявлена значимая отрицательная связь между ЭС и дисгармоничным принципом организации пространства ( $r_{pb} = 0,292$ , при  $p = 0,005$ ), т. е. чем выше, тоньше эмоциональный слух, тем реже возможно проявление пространственной дисгармонии изображения. И наоборот,

если уровень ЭС низок, то большая вероятность дисгармонии пространства рисунка.

Гармония противостоит дисгармонии, дисбалансу во всяком форменном их проявлении. Следовательно, на способность к тонкому различению эмоциональных оттенков по голосу оказывает влияние актуальное внутреннее состояние личности.

Аналогичные выводы получены и в других исследованиях [2; 8; 9; 11], где установлена зависимость успешности узнавания эмоциональных состояний по голосу от актуального состояния аудитора и его индивидуальных личностных особенностей.

У нормотипичных испытуемых, а также в группе умственно отсталых подростков выявлена отрицательная значимая связь ЭС с дисгармоничной структурой пространства. Поскольку данная взаимосвязь обнаружена и в группе умственно отсталых подростков, то можно говорить о том, что описываемое взаимодействие ЭС и дисгармонии в рисунке действительно не только в норме, но и в рамках интеллектуального недоразвития, несмотря на самые низкие показатели уровня эмоционального слуха.

Необходимо отметить то обстоятельство, что отрицательная корреляция ЭС и дисгармоничности в группе здоровых обнаружена у подростков, для которых свойственно протестное поведение. Протестное поведение может находить свое выражение в форме графической дисгармонии изображения и тем самым быть независимым от умения тонко дифференцировать эмоциональные контексты по голосу другого.

В группе подростков с психическими расстройствами выявлена значимая отрицательная связь ЭС с равномерным принципом пространственной организации ( $r_{pb} = 0,355$ , при  $p = 0,05$ ). Согласно У. Аве-Лаллемант, пространственная равномерность проявляется как стремление рисующего к соблюдению порядка либо как желание приспособиться. Такого рода

конформность рассматривается как конституциональная особенность личности и может иметь положительный либо отрицательный полюс. Таким образом, у подростков с ПР при низком уровне адекватного восприятия эмоциональных контекстов по голосу наиболее чаще встречается такой признак, как приспособляемость (предположительно с отрицательным значением) и наоборот.

В исследованиях А. А. Бодалева [3], посвященных восприятию человека человеком, а также в изучении невербального поведения с точки зрения социально-перцептивного подхода указывается, что для полноценного взаимодействия участникам межличностного общения необходимо правильно понимать и оценивать эмоциональное состояние друг друга. Из этого следует, что познание другого человека выступает и условием, и результатом общения, оказывая влияние на фон общения и результаты межличностного взаимодействия.

Тот установленный факт, что податливость или приспособляемость у подростков с психическими расстройствами находится в противоположной связи с уровнем адекватного понимания эмоциональной экспрессии голоса, говорит о возможных нарушениях психики и, как следствие тому, о нарушениях адаптации, затруднениях в общении и взаимодействии с окружающими.

Анализ проективного содержания пространственной организации изображения показал следующие результаты.

1. У всех испытуемых степень ЭС положительно связана с доминированием волн в рисунке ( $r_{pb} = 0,262$ , при  $p = 0,01$ ) и отрицательно с преобладанием звездного неба ( $r_{pb} = -0,354$ , при  $p = 0,01$ ). Данные результаты указывают на близость эмоционального слуха как эмоциональной импрессивности к волнам моря, отражающим душевное, внутреннее состояние рисующего. Чем острее и выше ЭС, тем тоньше эмоциональная, душевная воспри-

имчивость подростка.

Отрицательные отношения ЭС с показателем «доминирование звезд», являющиеся признаком превалирования интеллектуальной сферы над чувственной, позволяют говорить, во-первых, о разности рассматриваемых психологических особенностей – эмоциональности и рациональности. Во-вторых, снижение уровня ЭС наряду с преобладанием в психологическом плане рационализма, указывает на возможные затруднения подростков в познании другого человека, общении и межличностном взаимодействии в связи с низкой способностью к адекватной оценке эмоциональных состояний другой личности.

2. У всех испытуемых выявлена отрицательная корреляция ЭС с содержательным доминированием промежуточного пространства ( $r_{pb} = -0,344$ , при  $p = 0,001$ ). Наличие промежуточного пространства, отделяющего море от волн свободной серединой, имеет разную интерпретацию. Например, такое пространственное расположение объектов возможно в ходе предметного способа изображения, когда рисующий не отражает никаких отношений к заданной теме. Другой причиной барьеров между водой и небом, их противопоставления друг другу является присутствие таких психических проблем у рисующего, как незрелость, инфантильность личности. В этом случае становится очевиден факт снижения способности к тонкой дифференциации эмоциональных контекстов.

3. Обнаружена положительная корреляция ЭС с показателем «середина выделена». Акцент середины в рисунке является типичным проявлением проекции темы «Я», прямым отражением эмоционально-личностной тематики, имеющей разные варианты – от невыраженных форм репрезентации «Я» до экзистенциальных проблем «переживания» себя. Выраженная репрезентация «Я» интерпретируется как проявление демонстративного, эгоистичного, самоуверенного характера

рисующего, его самоутверждение и повышенная самооценка. С другой стороны, акцентирование середины рисунка означает внутриличностный конфликт, сниженную самооценку, неуверенность, экзистенциальные проблемы «Я» рисующего. Подростковому возрасту присущи внутренние переживания, связанные с самооценкой, самоутверждением себя. Мы полагаем, что такая сенситивность подростка распространяется и на чувствительность к эмоциональным оттенкам голоса другого человека, т. е. ЭС. Поэтому положительная корреляция ЭС с показателем «середина выделена» неслучайна.

У подростков с психическими расстройствами также выявлена положительная значимая связь ЭС ( $r_{pb} = 0,367$ , при  $p = 0,04$ ) с пространственной символикой «середина выделена», что говорит о закономерном характере выявленных отношений. Полученные данные свидетельствуют об актуальности личностной тематики для подростков данной группы. Тема «Я» может быть наиболее уязвима в силу задержки развития личности, эмоциональных отклонений. В результате повышается чувствительность к мнению окружающих о себе, в частности, в виде эмоциональной чувствительности к интонационным оттенкам голоса других.

В группах умственно отсталых и нормотипичных испытуемых статистически значимых связей ЭС с пространственной символикой не обнаружено.

Одной из задач данной серии эксперимента было установление соотношения эмоциональной импрессивности с проективным содержанием рисунка.

Во многих проективных рисуночных тестах нарисованные предметы могут иметь символическое значение, которое непосредственно выражает подсознательные мысли и желания. В тесте «Звезды и волны» символическое значение может нести изображение звезд и волн, поскольку эти объекты требуется нарисовать по инструкции.

В рисунках умственно отсталых подростков не была выявлена предметная символика. Изображения иных предметов, которые встречались помимо звезд и волн, носят декоративный характер, что характерно для детского рисунка.

С помощью объединения данных интерпретации рисунков групп подростков с психическими расстройствами и нормотипичных испытуемых были получены результаты, свидетельствующие об отсутствии значимых связей между степенью ЭС и предметной символикой рисунка.

Вместе с тем, были найдены достоверные связи между видом эмоционального переживания другого по его голосу (эмоциональные контексты) и проективной символикой. Так, адекватное узнавание эмоции «радость» отрицательно связано с предметным символом «морской берег», а эмоция «нейтрально» находится в положительной связи с предметной проекцией «корабль».

Символическое значение изображения «морского берега», который по сравнению с волнами моря обозначает твердь, может быть вариативно. С одной стороны, твердью является то, что дает опору под ногами, прочность и спокойствие. С другой стороны, твердь может оказывать сопротивление и тогда изображение тверди является символом тяжело переживаемого внутреннего сопротивления. Из этого следует, что чем меньше у рисующего незавершенных глубинных личностных переживаний, тем наиболее он открыт к успешному распознаванию эмоции «радость» по голосу другого.

Значение символа «корабль», изображенного терпящим бедствие, раскачивающегося на волнах или плывущего в шторм, можно рассматривать как признак ощущения бесприютности, досады от несбывшихся надежд или ожиданий. Такая интерпретация привносит, на наш взгляд, ощущение душевной пустоты. Положительная взаимосвязь символа «корабль»



с эмоциональным контекстом «нейтрально» может говорить о близости этого состояния собственному у рисующего, модально невыраженному.

Внутри групп нормотипичных подростков и подростков с психическими расстройствами значимых взаимосвязей между ЭС, а также видом эмоциональных контекстов и предметной символикой не обнаружено.

**Заключение.** Подводя итоги, можно констатировать следующее.

1. Проблемы дизонтогенеза развития рассматриваются с разных научных позиций специальной психологии и коррекционной педагогики. С одной стороны, изучение дизонтогенеза развития той или иной психической функции направлено на установление особенностей нарушений, как, например, это показано в исследовании Л. В. Ковригиной [6]. С другой стороны, по мнению Е. Ф. Бажиной, Т. В. Корневой [2], рассмотрение отдельных психологических явлений на модели дизонтогенеза позволяет изучить общие закономерности развития, проявляющиеся в данных условиях намного ярче.

2. Исследование выявило положитель-

ные корреляции эмоциональной импрессивности с формалистским способом изображения, с гармоничной структурой пространства и отрицательные отношения с дисгармоничным принципом организации пространства.

3. Установленные корреляции эмоциональной импрессивности с формалистским способом изображения носят закономерный характер.

4. Выявлены статистически значимые корреляции эмоциональной импрессивности с пространственной символикой.

5. Обнаружены достоверные значимые связи между видом эмоционального переживания по голосу (эмоциональные контексты) и проективной символикой.

6. По интерпретационным данным рисунков групп подростков с психическими расстройствами и нормотипичных сверстников значимых связей между эмоциональной импрессивностью и предметной символикой не найдено. Существование и содержание глубинных эмоциональных переживаний, отражаемых в виде предметной символики рисунка, находятся вне связи со способностью рисующего тонко дифференцировать эмоциональные оттенки по голосу.

### Библиографический список

1. Аве-Лаллемант У. Графический тест «Звезды и волны». – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.
2. Бажина Е. Ф., Корнева Т. В. Психическая патология как модель для изучения импрессивной деятельности // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 196–211.
3. Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
4. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. – Челябинск: Мирос, 1999. – 356 с.
5. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике. – Новосибирск: СИЦ
- НГПУ «Гаудеамус», 2013. – 169 с.
6. Ковригина Л. В. Проблемы языковой компетенции при нормальном речевом развитии и речевом дизонтогенезе // Социокультурные проблемы современного человека материалы III международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – С. 295–301.
7. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 70–77.
8. Морозов В. П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения: психофизиологические и психоакустические основы // Современная психология: справочное руководство. – М.: Инфра-М, 1999. – С. 329–344.

9. Морозов В. П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 6. – С. 48–63.

10. Паньшина Л. В., Агавелян О. К., Саруханян Р. И. Особенности восприятия и понимания экспрессии незнакомого человека юношами и девушками с нарушением слуха // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 151–156.

11. Пашина А. Х. О структуре эмоционального слуха // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №13. – С. 76–83.

12. Alkert R. M., Panter A. T. Extraversion and the ability to decode nonverbal communication // Per. and individ. Differ. – 1988. – V. 9, № 6. – P. 965–972.

Поступила в редакцию 19.01.2018

**Shorohova Mariya Vasilievna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Speech Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, mariya-pleshakova@mail.ru, ORCID 0000-0002-0457-0794, Novosibirsk*

**Agavelyan Oganeg Karapetovich**

*Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, oganegagavelyan@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0187-1636, Novosibirsk*

## EXPERIENCE THE USE OF A GRAPHICAL TEST IN THE STUDY OF PERSONALITY AND EMOTIONAL IMPRESSIVELY ADOLESCENTS WITH DIFFERENT VARIANTS OF DYSONTOGENESIS

**Abstract.** The study of socio-perceptual processes of adolescents with developmental disabilities remains one of the current and leading trends in the research of special psychology at the present stage. Understanding the peculiarities of attitudes towards the world around and ways of this relationship in adolescents with disrupted development makes it possible to determine the ways and methods of implementing humanistic approaches of special education in forming readiness for optimal social and interpersonal interaction.

This article highlights the experience of using the graphic test “Stars and Waves” in studying the personality and the ability for emotional impressivity of adolescents with different variants of developmental dysontogenesis.

The notion of emotional impressiveness is revealed. The basis for the use of the graphic test “Stars and Waves” in the study of the personality of adolescents with different variants of developmental dysontogenesis is given and the results of its application are analyzed. The general and specific patterns of the revealed links between the features of graphic expression, the projective content of the drawings and emotional impressiveness in the category of adolescents under consideration are described.

**Keywords:** graphic test “Stars and Waves”, projection, perception by voice, emotional hearing, emotional impressiveness, personality, adolescents, mental retardation, mental disorders.

### References

1. Ave-Lallemant, U., 2002. Graphic test “Stars and waves”. St. Petersburg: Speech Publ., 240 p. (In Russ.)

2. Bazhin, E. F., Korneva, T.V., 1981. Psychological pathology as a model for the study of impressive activity. Psychology of interpersonal cognition. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 196–211.

(In Russ.)

3. Bodalev, A. A., Vasina, N. V., 2005. Cognition of man by man: age, gender, ethnic and professional aspects. St. Petersburg: Speech Publ., 324 p. (In Russ.)

4. Agavelyan, O. K., 1999. Socially-perceptive features of children with developmental dis-

- orders. Chelyabinsk: Miros Publ., 356 p. (In Russ.)
5. Agavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., Ryumina, T. V., 2013. Modern research in correctional psychology and pedagogy. Novosibirsk: SIC of the NGPU "Gaudeamus" Publ., 169 p. (In Russ.)
6. Kovrigina, L. V., 2009. Problems of language competence in normal speech development and verbal dysontogenesis. Sociocultural problems of modern man materials of the III International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 295–301. (In Russ.)
7. Labunskaya, V. A., 1987. Features of the development of the ability to psychological interpretation of nonverbal behavior. Questions of psychology, 3, pp. 70–77. (in Russ., abstract in Eng.)
8. Morozov, V. P., 1999. Nonverbal communication in the system of verbal communication: psychophysiological and psychoacoustic basis. Modern Psychology: reference manual. Moscow: Infra-M Publ., pp. 344–329. (In Russ.)
9. Morozov, V. P., 2001. Psychological portrait of a person by non-verbal features of his speech. Psychological journal, V. 22, No. 6, pp. 48–63. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Panshina, L. V., Agavelyan, O. K., Saruhanyan, K. A., 2014. Young people with hearing disorder perception and understanding features unknown people expression. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 151–156. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Pashina, A. H., 1992. On the structure of emotional hearing. Psychological journal, V. 13, No 13, pp. 76–83. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Alkert, R. M., Panter, A. T., 1988. Extraversion and the ability to decode nonverbal communication. Per. and individ. Differ., V. 9, No 6, pp. 965–972.

*Submitted 19.01.2018*

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### 3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекции;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.



3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколlegией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

# ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

## Библиографический список

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

# INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

## References

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

### 3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.).

### 3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

### 3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

## Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Имя \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

## Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**2/2018**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,3. Уч.-изд. л. 12,1.

Подписан в печать: 28.04.2018 г. Тираж 600 экз. Заказ № 16.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28